

Formación en litigio estructural en Ecuador

Avances y desafíos

Alexandra Ledezma



Serie Magíster

Formación en litigio estructural en Ecuador

Avances y desafíos

Alexandra Ledezma



UNIVERSIDAD ANDINA
SIMÓN BOLÍVAR
Ecuador

Serie Magíster
Vol. 389

Formación en litigio estructural en Ecuador: Avances y desafíos
Alexandra Ledezma

Producción editorial: Jefatura de Publicaciones
Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador
Annamari de Piérola, jefa de Publicaciones
Shirma Guzmán P., asistente
Patricia Mirabá T., secretaria

Corrección de estilo: Oswaldo Reyes
Diseño de la serie: Andrea Gómez y Rafael Castro
Impresión: Fausto Reinoso Ediciones
Tiraje: 120 ejemplares

ISBN Universidad Andina Simón Bolívar,
Sede Ecuador: 978-9942-641-89-2
© Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador
Toledo N22-80
Quito, Ecuador
Teléfonos: (593 2) 322 8085, 299 3600 • Fax: (593 2) 322 8426
• www.uasb.edu.ec • uasb@uasb.edu.ec

La versión original del texto que aparece en este libro fue sometida a un proceso de revisión por pares, conforme a las normas de publicación de la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.

Impreso en Ecuador, diciembre de 2024

Título original:
Formación en litigio estructural para la defensa de los derechos humanos
y de la naturaleza en la Educación Superior de Ecuador

Tesis para la obtención del título de magíster en Derechos Humanos
y Exigibilidad Estratégica con mención en Litigio Estructural
Autora: Maritza Alexandra Ledezma Cevallos
Tutora: Adriana Victoria Rodríguez Caguana
Código bibliográfico del Centro de Información: T-4063

*A la vida en todas sus manifestaciones,
especialmente a la expresada a través de
Demis Néstor, Rafael Maximiliano y Paris.*

CONTENIDOS

SIGLAS Y ACRÓNIMOS.....	9
INTRODUCCIÓN	11

Capítulo primero

LA FORMACIÓN EN LITIGIO ESTRUCTURAL PARA LA DEFENSA DE LOS DERECHOS HUMANOS Y DE LA NATURALEZA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR.....	15
APROXIMACIÓN CONCEPTUAL A LOS DERECHOS HUMANOS Y A SUS FUNDAMENTACIONES.....	15
APROXIMACIÓN CONCEPTUAL A LOS DERECHOS DE LA NATURALEZA Y A SUS FUNDAMENTACIONES.....	19
LA LÓGICA DE UNA RELACIÓN ENTRE LOS DERECHOS HUMANOS Y LOS DERECHOS DE LA NATURALEZA: HACIA LA COMPRENSIÓN DE SU COMPLEMENTARIEDAD.....	23
ALCANCE CONCEPTUAL DEL LITIGIO ESTRUCTURAL Y FORMACIÓN.....	30
ENFOQUES DE LA FORMACIÓN EN LITIGIO ESTRUCTURAL PARA LA DEFENSA DE LOS DERECHOS HUMANOS Y DE LA NATURALEZA	35
MARCO DE PROTECCIÓN QUE AMPARA LA FORMACIÓN EN LITIGIO ESTRUCTURAL CON ENFOQUE DE DERECHOS HUMANOS Y DE LA NATURALEZA	42
Estándares sobre derechos de la naturaleza/ambiente.....	42
Estándares sobre el derecho a la educación	44
Estándares sobre el derecho a la educación superior en derechos humanos y de la naturaleza	46
Marco de protección nacional para la educación en derechos humanos y de la naturaleza	54

Capítulo segundo

LA ORGANIZACIÓN DE LA FORMACIÓN EN LITIGIO ESTRUCTURAL EN EL CURRÍCULO DE LAS CARRERAS DE DERECHO Y LOS PROGRAMAS EN DERECHOS HUMANOS Y DE LA NATURALEZA VIGENTES AL 15 DE JUNIO DE 2022: DIAGNÓSTICO	61
EXPLICACIÓN METODOLÓGICA	61

FORMACIÓN EN LITIGIO ESTRUCTURAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR FORMAL ECUATORIANA: ANTECEDENTES	64
LA OFERTA ACADÉMICA DE LAS CARRERAS DE DERECHO Y LOS PROGRAMAS EN DERECHOS HUMANOS Y DE LA NATURALEZA POR MODALIDAD, REGIÓN Y TIPO DE FINANCIAMIENTO: CONTEXTUALIZACIÓN.....	68
Tercer nivel de grado: carreras de derecho.....	68
Cuarto nivel: programas en Derechos humanos y de la naturaleza en el campo del derecho	72
Análisis de la organización de la formación en litigio estructural y sus enfoques en las carreras de Derecho y los programas en derechos humanos y de la naturaleza..	74

Capítulo tercero

LÍNEAS DE ACCIÓN PARA LA FORMACIÓN EN LITIGIO ESTRUCTURAL CON ENFOQUE DE DERECHOS HUMANOS Y DE LA NATURALEZA.....	79
FORMACIÓN EN LITIGIO ESTRUCTURAL CON ENFOQUE DE DERECHOS HUMANOS Y DE LA NATURALEZA. ¿POR QUÉ? ¿PARA QUÉ?	79
PERSPECTIVAS DE LOS ACTORES ACADÉMICOS CON EXPERIENCIA EN LA FORMACIÓN EN LITIGIO ESTRUCTURAL.....	81
JUSTIFICACIÓN DE LA PROPUESTA DE LÍNEAS DE ACCIÓN	85
HACIA UNA CULTURA DE DERECHOS HUMANOS Y DE LA NATURALEZA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: LÍNEAS DE ACCIÓN PARA PROMOVER LA VALORIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN EN Y PARA DERECHOS HUMANOS Y DE LA NATURALEZA	87
Promoción de la educación en y para los derechos humanos y de la naturaleza en las políticas públicas y la normativa secundaria de los órganos del Sistema de Educación Superior con potestad reglamentaria.....	87
Coordinación interinstitucional para promover la creación de un plan nacional de educación formal en derechos humanos y de la naturaleza, entre otras acciones posibles	88

Impulso del Acuerdo por la Educación Superior en y para los Derechos de la Naturaleza en el Ecuador	90
Fortalecimiento de la institucionalidad del Sistema de Educación Superior y las instituciones de educación superior para monitorear el desarrollo de la educación en derechos humanos y de la naturaleza	91
HACIA EL DESARROLLO DE LA FORMACIÓN EN LITIGIO ESTRUCTURAL PARA LA DEFENSA DE LOS DERECHOS HUMANOS Y DE LA NATURALEZA	92
Líneas de acción para el tercer nivel de grado	92
Líneas de acción para el cuarto nivel o posgrado	98
CONCLUSIONES	101
BIBLIOGRAFÍA	107

SIGLAS Y ACRÓNIMOS

CADH	Convención Americana sobre Derechos Humanos
CES	Consejo de Educación Superior
CIDH	Comisión Interamericana de Derechos Humanos
CDESC	Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales
DESC	Derechos Económicos, Sociales y Culturales
DIDH	Derecho Internacional de los Derechos Humanos
DUDH	Declaración Universal de los Derechos Humanos
EBDH	Enfoque basado en derechos humanos
IES	Instituciones de educación superior
INIGED	Instituto de Investigación en Igualdad, Género y Derecho
LOES	Ley Orgánica de Educación Superior
ONU	Organización de Naciones Unidas
PADH	Programa Andino de Derechos Humanos
PDSES	Plan de Desarrollo del Sistema de Educación Superior
PND	Plan Nacional de Desarrollo
PMEDH	Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos
SENESCYT	Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación
SES	Sistema de Educación Superior
UASB-E	Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador
UCE	Universidad Central del Ecuador
UDLA	Universidad de las Américas
UIDE	Universidad Internacional del Ecuador
USFQ	Universidad San Francisco de Quito

INTRODUCCIÓN

En el ámbito internacional, actualmente existe una marcada tendencia hacia la ecologización de los derechos humanos. En la República del Ecuador, el derecho humano al ambiente sano fue reconocido a partir de la Constitución de 1979, y en el año 2008 se sentó un precedente histórico con el reconocimiento constitucional de la naturaleza como sujeto de derechos.

Este reconocimiento constitucional fue promovido desde abajo por los movimientos sociales, indígenas, ecologistas, entre otros, y aprobado por la mayoría de ecuatorianos y ecuatorianas mediante el referéndum constitucional.¹ De esta manera, la Constitución de Montecristi, por un lado, mantuvo el derecho humano al ambiente sano y ecológicamente equilibrado, cuya línea filosófica de fundamentación principal es el antropocentrismo y, por otro lado, incorporó, bajo la lógica de nuevos derechos, a los de la naturaleza, asumidos desde los enfoques de las corrientes biocéntricas y ecocéntricas. Cabe mencionar que, pese al reconocimiento señalado, estos derechos no gozan de total aceptación y hasta la actualidad, la articulación entre derechos de la naturaleza y

1 La Constitución de Montecristi fue aprobada mediante referéndum constitucional en 2008, con el 63,93 %. Political Database of the Americas, «Resultados Referéndum Revocatorio 2008», 28 de septiembre de 2008, párr. 5, <https://pdba.georgetown.edu/Elecdata/Ecuador/refconst08.html>.

derechos humanos genera debates profundos sobre la relación entre el ser humano y la naturaleza.

La doctrina nacional sobre la materia refleja que, entre las posturas contrarias a los derechos de la naturaleza, algunas se sustentan en discursos basados en derechos humanos, relacionadas principalmente con el derecho al ambiente sano y ecológicamente equilibrado. Sin embargo, la realidad demuestra que, cuando se producen afectaciones ecosistémicas, se vulneran tanto los derechos humanos como los de la naturaleza. Por ello, la comprensión de esta relación y complementariedad es imperativa para la categoría «defensa».

Según Eduardo Gudynas, se puede catalogar a Ecuador como uno de los tres países sudamericanos hiperextractivistas² porque su economía depende principalmente de la extracción y exportación de elementos de la naturaleza no renovables, como el petróleo, y también debido a que las políticas estatales buscan fortalecer el motor de la futura economía con la expansión indiscriminada del extractivismo minero. En conjunto, estos aspectos marcan un contexto que favorece la mercantilización de los elementos de la naturaleza y profundiza la conflictividad social por los daños y despojos a las comunidades, en su mayoría indígenas y campesinas, la criminalización de la protesta, la persecución a defensoras y defensores de derechos, etc.

Frente a esta situación, se percibe que la defensa jurídica de los derechos humanos y de la naturaleza en contextos de crisis exige una visión de litigio estructural con un enfoque integrador. A su vez, trasladando el debate a la educación superior, lo señalado conduce a establecer que —para promover el desarrollo de este tipo de litigios— la educación, principalmente de abogados, debe desarrollar una perspectiva social acorde a los nuevos paradigmas constitucionales. Para alcanzar este objetivo, las contribuciones de la educación en litigio estructural con un enfoque integrador es un aspecto clave.

En este escenario, los derechos de la naturaleza plantean una serie de desafíos a la educación superior en el campo del derecho en general, y en particular a la educación superior en derechos humanos para formar

2 Eduardo Gudynas, «Postextractivismos en Ecuador: Indultar a la naturaleza», *Plan V*, 14 de julio de 2017, párr. 3, <http://gudynas.com/wp-content/uploads/GudynasPostExtractivismosEcuadorIndulto17F.pdf>.

profesionales con experticias en defensa integral de estos derechos. En este contexto, la pregunta que guio este trabajo de investigación fue: ¿cómo se ha incorporado la formación en litigio estructural en derechos humanos y de la naturaleza en las mallas curriculares de las carreras de Derecho y los programas de posgrado en Derechos Humanos y de la Naturaleza de Ecuador?

Para dar respuesta a esta pregunta se implementó una metodología de enfoque mixto, cualitativo y cuantitativo, combinando fuentes primarias y secundarias. En cuanto a las primeras, se realizó un muestreo intencional y entrevistas semiestructuradas con consentimiento informado a cinco autoridades de las principales universidades del país con experiencia en la educación o promoción de la educación en y para los derechos humanos y de la naturaleza. Para estas entrevistas se elaboraron doce preguntas organizadas en tres categorías orientativas: educación en derechos humanos y de la naturaleza, organización curricular de la formación en litigio estructural y enfoques.

Por su parte, con relación a la información secundaria, se realizó una recopilación de datos cualitativos mediante la revisión de fuentes bibliográficas especializadas en materia de derechos humanos, derechos de la naturaleza, litigio estructural y formación e instrumentos internacionales y nacionales que desarrollan el marco de protección que ampara la formación en litigio estructural para la defensa de los derechos humanos y de la naturaleza. A nivel cuantitativo se utilizó un muestreo por conglomerados por educación de pregrado y posgrado, lo que permitió analizar la oferta académica vigente al 15 de junio de 2022 en el campo del derecho, contenida en la base de datos facilitada por el Consejo de Educación Superior (CES).

Los resultados del proceso investigativo se condensan en tres capítulos. En el primero se identifica el marco conceptual de los derechos humanos, los derechos de la naturaleza, el litigio estructural, la formación y enfoques y el marco de protección general que ampara la educación en litigio estructural para la defensa de los derechos humanos y de la naturaleza.

En el segundo se analizan las mallas curriculares de las carreras de Derecho y los programas en Derechos Humanos y de la Naturaleza a fin de observar la organización de la formación en litigio estructural. En este capítulo se exponen datos inéditos sobre los antecedentes de la

formación y su organización curricular y otros hallazgos secundarios relacionados con la organización de contenidos en derechos humanos y de la naturaleza, además de la oferta de programas en derechos humanos y de la naturaleza en cuarto nivel.

En el tercer capítulo, teniendo como referencia los estándares mínimos que establecen los instrumentos nacionales e internacionales para promover y desarrollar la educación en derechos humanos y de la naturaleza y los resultados obtenidos en el diagnóstico realizado, se plantean varias líneas de acción para promover la valorización de la educación en y para los derechos humanos y de la naturaleza y el desarrollo de la formación en litigio estructural para la defensa de estos derechos. Cabe mencionar que en este capítulo se visibilizó, con mayor fuerza, las voces y experiencias académicas de las autoridades entrevistadas. Finalmente se incluye un acápite que recoge las conclusiones.

CAPÍTULO PRIMERO

LA FORMACIÓN EN LITIGIO ESTRUCTURAL PARA LA DEFENSA DE LOS DERECHOS HUMANOS Y DE LA NATURALEZA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

En este acápite se presenta un marco conceptual sobre derechos humanos y derechos de la naturaleza, dando cuenta de sus interrelaciones y principales debates. Posteriormente se establece el alcance teórico del litigio estratégico y los enfoques para promover su integración en la educación superior. A continuación se determina el marco de protección internacional y nacional sobre derechos de la naturaleza y la educación superior en derechos humanos y de la naturaleza, estableciendo los estándares más importantes que permiten orientar el desarrollo de este tipo de formación.

APROXIMACIÓN CONCEPTUAL A LOS DERECHOS HUMANOS Y A SUS FUNDAMENTACIONES

La tarea de definir los derechos humanos puede resultar compleja debido a la amplitud de su contenido y también porque la definición dependerá de la corriente en la que se ubique nuestra postura. Las principales teorías o corrientes para fundamentar los derechos humanos,

según la clasificación propuesta por Antonio Marlasca, son las siguientes: iusnaturalista, positivista, ética-dualista e histórico-relativista.³

Los derechos humanos, en el marco de la fundamentación o justificación iusnaturalista, son concebidos como derechos naturales. Mientras que, desde la fundamentación o justificación positivista, se entienden como derechos basados en leyes positivas. Estas dos fundamentaciones se han presentado como antagónicas. En este sentido, con el propósito de integrar dichas polaridades, aparecen otras corrientes como la ética-dualista y la histórico-relativista, según la clasificación de Marlasca.⁴

Los derechos humanos en el marco de la fundamentación ética-dualista son concebidos como derechos morales o valores positivados; y en el marco de la fundamentación histórico-relativista, como derechos históricos y relativos que están en función de valores asumidos y defendidos por una comunidad histórica concreta.⁵ Una de las características de la corriente histórico-relativista es su elasticidad, porque enfatiza la historicidad, la variabilidad y la relatividad de los derechos, potenciados principalmente por su origen social.⁶

Desde estas perspectivas integradoras, los derechos humanos pueden ser definidos como exigencias básicas de la dignidad humana que transitan desde la moralidad de los derechos naturales hasta la normatividad de los derechos positivados, en contextos sociohistóricos y culturales caracterizados principalmente por las luchas sociales, con el objeto de alcanzar una mayor garantía para hacerlos efectivos.

Bajo esta lógica, los derechos humanos, en su integralidad e inmanencia, deben entenderse como el conjunto de procesos sociales, económicos, normativos, políticos y culturales que abren y consolidan —desde el reconocimiento, la transferencia de poder y la mediación jurídica— espacios de lucha por la particular concepción de la dignidad humana.⁷

3 Antonio Marlasca, «Fundamentación filosófica de los derechos humanos», *Revista Filosofía Universidad de Costa Rica*, n.º 90 (1998): 564-72, https://www.academia.edu/28413195/Fundamentacion_Filosofica_de_los_derechos_humanos.

4 *Ibíd.*

5 *Ibíd.*

6 *Ibíd.*

7 Joaquín Herrera Flores, «Los derechos humanos en el contexto de la globalización: Tres precisiones conceptuales», accedido el 15 de febrero de 2023, 27, <https://www.ces.uc.pt/direitoXXI/comunic/HerreraFlores.pdf>.

Las definiciones propuestas son afines a las teorías críticas de los derechos humanos, ya que reconocen las incidencias, desde abajo, y evocan el desarrollo de estos derechos en un contexto concreto, separándose así de la idea de una humanidad abstracta. Adicionalmente, denotan que el reconocimiento debe ir acompañado de una transferencia de poder entre los grupos sociales, las instituciones en las que se articulan y las lógicas que permean estas relaciones,⁸ para que las declaraciones no se queden en meros enunciados que legitiman discursos y prácticas hegemónicas.

Esta idea asociada a los derechos humanos y la interculturalidad como una alternativa para su reinención o reconstrucción es desarrollada por varios autores, como Joaquín Herrera Flores, Boaventura de Sousa Santos, entre otros. Ambos sostienen que los derechos humanos son un tema complejo y reconocen que una de las dimensiones de esta complejidad está atravesada por la cultura.⁹

Para Herrera Flores, esta complejidad se produce porque en los derechos humanos se da una confluencia entre lo universal y lo particular y, en muchos casos, como una especie de colonialismo; se intenta imponer el mínimo ético del concepto de «derechos humanos» que ha surgido en el contexto particular de Occidente a concepciones culturales que no tienen en su bagaje lingüístico el concepto de «derecho», como es el caso de los pueblos y nacionalidades indígenas.¹⁰

Esta incompletud de los derechos humanos da una pauta sobre las razones por las cuales la Constitución de la República reconoce, por un lado, el derecho humano al ambiente sano y ecológicamente equilibrado y, por otro, a los derechos de la naturaleza, así como la lógica de su relación en perspectiva intercultural y las posibilidades de un diálogo diatópico.

En este proceso es importante considerar que los discursos y las prácticas basadas en derechos humanos pueden tener un sentido «hegemónico» o «contrahegemónico». Ambos conceptos teóricos fueron

8 Helio Gallardo, *Política y transformación social: Discusión sobre derechos humanos* (Quito: Escuela de Formación de Laicos y Laicas, 2000), 15.

9 *Ibíd.*, 30.

10 *Ibíd.*, 32.

desarrollados por Antonio Gramsci.¹¹ Lo hegemónico alude a los procesos de dirección ideológica o política dominante y lo contrahegemónico, a los procesos que buscan su desarticulación y apuestan por la construcción de una nueva hegemonía.¹²

Para Boaventura de Sousa Santos, la modalidad de localismo globalizado desde arriba es una concepción de los derechos humanos hegemónica y la modalidad de cosmopolitismo subalterno e insurgente, es decir, una globalización desde abajo, responde a una concepción contrahegemónica.¹³ Con relación a las instituciones dominantes actuales, esta hegemonía se evidencia cuando los derechos humanos se ponen al servicio de los intereses económicos y geopolíticos de los Estados capitalistas y su discurso consiente atrocidades indescriptibles.¹⁴

Por otro lado, su uso contrahegemónico se evidencia en la lucha de las personas, colectivos, organizaciones no gubernamentales, entre otras, que defienden a las clases sociales y grupos oprimidos, muchas veces, corriendo graves riesgos¹⁵ y, en general, cuando se conciben de forma crítica y liberadora y se utilizan para procurar un mundo mejor a través de la transformación de la realidad.¹⁶

Frente a la concepción burguesa de los derechos humanos, Ramiro Ávila Santamaría sostiene que los derechos humanos, en general, y los derechos humanos económicos, sociales y culturales, en particular, deberían ser leídos no solo en clave de interdependencia con otros derechos, que es la concepción tradicional, sino en interrelación con la naturaleza.¹⁷ Cabe añadir que esta reconceptualización de los derechos humanos desde la perspectiva intercultural, en clave de derechos de la naturaleza, atañe no solo a las diversas ontologías o epistemologías que

11 Emir Sader, «Hegemonía y contrahegemonía para otro mundo posible», en *Resistencias mundiales: De Seattle a Porto Alegre*, comp. José Seoane y Emilio Taddei (Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2001), 88.

12 *Ibíd.*, 93-9.

13 *Ibíd.*, 67.

14 *Ibíd.*, 70.

15 *Ibíd.*

16 Ramiro Ávila Santamaría, «Los derechos sociales y los derechos de la naturaleza: Hacia un necesario y urgente cambio de paradigma», 14 de noviembre de 2022, <https://www.uasb.edu.ec/wp-content/uploads/2021/04/Derechos-de-la-naturaleza-Ramiro-Avila-Santamaria.pdf>.

17 *Ibíd.*, énfasis añadido.

sobre la dignidad humana puedan encontrarse en los contextos locales, sino sobre el valor intrínseco de la naturaleza.

APROXIMACIÓN CONCEPTUAL A LOS DERECHOS DE LA NATURALEZA Y A SUS FUNDAMENTACIONES

A partir de 2008, la doctrina de los derechos de la naturaleza se ha venido fortaleciendo de forma progresiva con categorías asociadas a su fundamentación, análisis del desarrollo jurisprudencial, inclusive desde una perspectiva intercultural, estudios comparados, relacionalidad con los principios del Buen Vivir-*Sumak Kawsay* y, más recientemente, sobre la complementariedad o relacionalidad con los derechos humanos, entre otros contenidos.

Sobre las principales líneas éticas para fundamentar los derechos de la naturaleza, las investigadoras Adriana Rodríguez y Viviana Morales destacan que estas devienen de los postulados del ecologismo profundo (*deep ecology*) y de la interculturalidad que comprende concepciones como los derechos bioculturales (*biocultural rights*), la justicia intercultural y el pluralismo jurídico.¹⁸ Estas líneas éticas explican la relación ser humano-naturaleza desde la ecología y el derecho, respectivamente.

El ecologismo profundo aborda las problemáticas ambientales de raíz, cuestionando con un sentido crítico las pautas culturales antropocéntricas y propone soluciones de largo alcance a nivel temporal y espacial.¹⁹ En este sentido, como indican Rodríguez y Morales, plantea un cambio de paradigma de la ética occidental y antropocéntrica hacia una ética biocéntrica, reformulando los conceptos «ambiente» y «desarrollo», promoviendo el reclamo de estos derechos desde la valoración intrínseca de la naturaleza y no desde la perspectiva del ambiente sano.²⁰

18 Adriana Rodríguez y Viviana Morales, *Los derechos de la naturaleza desde una perspectiva intercultural en las Altas Cortes de Ecuador, la India y Colombia: Hacia la búsqueda de una justicia ecoétnica* (Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador (UASB-E) / Huaponi Ediciones, 2022), 21.

19 René Chargoy, «Ecología profunda: Reconexión con la naturaleza», *Universidad del Medio Ambiente*, 22 de marzo de 2017, párr. 3, <https://umamexico.com/ecologia-profunda-reconexion-la-naturaleza-2>.

20 Rodríguez y Morales, *Los derechos de la naturaleza desde una perspectiva intercultural en las Altas Cortes de Ecuador, la India y Colombia*, 22.

Por otra parte, la interculturalidad busca insurgir, implosionar, desde la diferencia en las estructuras coloniales del poder como reto, propuesta, proceso y proyecto activo de negociación e interrelación donde lo propio y particular no pierden su diferencia, sino que tienen la oportunidad y la capacidad para aportar desde esa diferencia a la creación de nuevas comprensiones, convivencias, colaboraciones y solidaridades.²¹ La interculturalidad da sentido a las posturas ecocéntricas.²²

Para Rodríguez y Morales, la fundamentación teórica de los derechos de la naturaleza propone una concepción nueva en las regiones que tienen un pasado colonial y mantienen estructuras neocoloniales como en Ecuador, y su desarrollo lo aleja de la discusión occidental entre positivismo y naturalismo.²³ Es preciso señalar que esta nueva concepción es denominada por las mencionadas investigadoras como *iussocionaturalista*.²⁴

Para explicar esta distinción, las autoras sostienen que la corriente iussocionaturalista critica el formalismo jurídico y toda la estructura general cultural dominante que proporciona los cimientos teóricos sobre los que se erige el antropocentrismo capitalista.²⁵ Esta referencia orienta sobre el proyecto utópico que subyace al reconocimiento de la naturaleza como sujeto de derechos en la Constitución.

Con relación a las líneas identificadas por Rodríguez y Morales, cabe añadir que en las posturas teóricas más críticas del derecho ambiental se encuentran reconocimientos que fundamentan el valor intrínseco de los derechos de la naturaleza (dimensión social del derecho al ambiente).²⁶ Para Agustín Grijalva, estas líneas críticas relativizan y hasta abandonan el antropocentrismo de origen y permitiendo que los

21 Catherine Walsh, «Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: Las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado», *Tabula Rasa*, n.º 9 (2008): 141, <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n9/n9a09.pdf>.

22 Rodríguez y Morales, *Los derechos de la naturaleza desde una perspectiva intercultural en las Altas Cortes de Ecuador, la India y Colombia*, 25-37.

23 *Ibíd.*, 33.

24 *Ibíd.*

25 *Ibíd.*

26 Godofredo Stutzin, “La doble personalidad del derecho ambiental”, *Revista de Derecho, Política y Administración*, n.º 2, (1986), 37, citado por Néstor A. Cafferata, *Introducción al derecho ambiental* (Ciudad de México: Instituto Nacional de Ecología, 2004), 200, https://repository.icesi.edu.co/biblioteca_digital/

derechos de la naturaleza puedan entablar un diálogo con horizonte de complementariedad.²⁷

De acuerdo con Farith Simon, la noción de la doble personalidad del derecho ambiental fue desarrollada por Godofredo Stutzin.²⁸ Para este autor, las dos dimensiones o facetas de este derecho provienen de dos raíces distintas y se manifiestan en dos caras diferentes. Una de las facetas guarda relación con el derecho humano al ambiente sano, reconociendo que los daños y riesgos al ambiente afectan directamente a las personas; por lo tanto, con su reconocimiento se busca proteger a las personas contra violaciones en sus derechos de personalidad y propiedad, extendiendo las reglas tradicionales del derecho civil y penal a las relaciones que se forman entre ellas, por ser causantes o víctimas, respectivamente, de aquellos daños y riesgos ambientales.²⁹

Mientras que la otra cara del derecho ambiental mira hacia el mundo de la naturaleza, comprendiéndolo en su totalidad, sin excluir ninguno de sus componentes, por ajenos que sean a la vida humana.³⁰ En este sentido, para Stutzin, la primera dimensión alude propiamente al derecho ambiental y la segunda a un derecho ecológico o derecho de la naturaleza.³¹ Además, este autor enfatiza la necesidad de tomar conciencia de esta situación y analizarla adecuadamente para permitir a esta nueva rama del derecho una mejor identificación y un desarrollo más certero, liberándola de complejos e inhibiciones que son consecuencia de su conflicto interno no reconocido, ni resuelto.³²

Lo señalado conduce a establecer que los derechos de la naturaleza pueden ser fundamentados desde las líneas éticas de la *deep ecology*, la interculturalidad y la dimensión social o colectiva del derecho al

bitstream/10906/80473/7/Introduccion_al_Derecho_Ambiental%2C_Caferatta.pdf.

27 Agustín Grijalva, «Derechos de la naturaleza y derechos humanos», *Revista Ecuador Debate*, n.º 116 (2022), 47. <https://www.uasb.edu.ec/wp-content/uploads/2023/05/Paper-252-Agustin-Grijalva.pdf>.

28 Farith Simon, «Los derechos de la naturaleza en la Constitución ecuatoriana del 2008: Alcance, fundamentos y relación con los derechos humanos», *Revista ESMAT*, n.º 17 (2019): 239.

29 Stutzin, «La doble personalidad del derecho ambiental», 37.

30 *Ibíd.*

31 *Ibíd.*

32 *Ibíd.*

ambiente sano. Otro aspecto para denotar es que si bien estas líneas responden a fundamentaciones diferentes, todas convergen en un punto en común: el reconocimiento del valor intrínseco de la naturaleza. Adicionalmente, promueven su defensa bajo el entendido de que la vida es un entramado de interrelaciones e interdependencias complejas.

Respecto a la definición de los derechos de la naturaleza, Rodríguez y Morales sostienen que «en Ecuador, a partir de la Constitución de Montecristi (2008) se ha definido a estos derechos como un conjunto de normas que promueven el respeto integral de la existencia, la estructura, las funciones y sus procesos evolutivos, así como al mantenimiento y a la regeneración de sus ciclos vitales».³³

La definición citada nos aproxima a los valores intrínsecos de la naturaleza a partir de los contenidos constitucionales. Sin embargo, a fin de dotar de contenido histórico, social, cultural y político a la definición de los derechos de la naturaleza, como un proceso impulsado principalmente desde abajo por los movimientos sociales, es necesario establecer el contexto en el que los derechos de la naturaleza lograron entrar en el corazón del derecho estatal.

En este sentido, se destaca que el reconocimiento de los derechos de la naturaleza tuvo lugar por la convergencia de varios factores en un momento histórico determinado: la presencia de movimientos sociales indígenas, ambientalistas, animalistas, etc., que encontraron en la crisis política y partidista del país un punto en común en sus luchas: el nacimiento de un movimiento político que en su discurso y propuesta de campaña recogió imaginarios sociales diversos, cooptó a líderes indígenas y colocó a un importante líder ecologista en la presidencia de la Función Legislativa, y la voluntad del pueblo que en esa aspiración de «refundar el Estado» aprobó mediante referéndum la nueva Constitución.

Teniendo en cuenta estos factores, los derechos de la naturaleza pueden ser definidos como un conjunto de postulados emancipatorios que involucran el reconocimiento del valor intrínseco de la naturaleza y sus derechos en la Constitución ecuatoriana de 2008, enfatizando que la norma suprema fue expedida en un contexto social, político, cultural

33 Rodríguez y Morales, *Los derechos de la naturaleza desde una perspectiva intercultural en las Altas Cortes de Ecuador, la India y Colombia*, 21.

e histórico marcado principalmente por el impulso, desde abajo, de los movimientos sociales biocéntricos y ecocéntricos y sus luchas históricas.

LA LÓGICA DE UNA RELACIÓN ENTRE LOS DERECHOS HUMANOS Y LOS DERECHOS DE LA NATURALEZA: HACIA LA COMPRESIÓN DE SU COMPLEMENTARIEDAD

El reconocimiento de los derechos de la naturaleza en la Constitución ecuatoriana de 2008 generó un amplio debate a escala nacional, regional y mundial. En este contexto surgieron posturas defensoras y detractoras de los derechos de la naturaleza. Los discursos con enfoques en derechos humanos no han sido ajenos a este proceso. Sobre la polaridad o la lógica de una relación entre estos derechos, en la doctrina nacional se identifican tres posturas principales: las radicales, las de la sospecha y las progresistas.

Las posturas radicales vinculadas al derecho ambiental con un enfoque antropocentrista extremo sostienen que reconocer derechos a la naturaleza es un pleonasma jurídico debido a que los derechos humanos ya reconocen el derecho al «medio» ambiente sano y ecológicamente equilibrado. Esta postura fue identificada pre y pos-Constitución por académicos como Mario Melo y Ramiro Ávila Santamaría.

Mario Melo señaló que, previo al reconocimiento de los derechos de la naturaleza en la norma suprema, hubo criterios que consideraban que reconocer derechos a la naturaleza no es trascendente porque ya se reconoce el derecho a vivir en un ambiente sano y ecológicamente equilibrado, y el derecho ambiental ya incorpora el derecho de toda persona natural o jurídica o colectivo para reclamar por daños ambientales, aun cuando no le afecten directamente.³⁴

Después de la Constitución de 2008, en el año 2011, Ramiro Ávila Santamaría identificó que el reconocimiento de la naturaleza como titular de derechos fue motivo de más de una crítica por parte de los abogados. Esta crítica iba desde el escepticismo hasta la sorna. Este problema persiste y puede representar un desafío para la defensa con visión de litigio estructural o la garantía jurisdiccional de los derechos de la

34 Mario Melo, «Derechos de la Pachamama: Un paradigma emergente frente a la crisis ambiental global», *Aportes Andinos*, n.º 27 (2010): 4.

naturaleza de forma individual o conjunta con los derechos humanos, porque no se trata de un problema de percepción conceptual sin incidencia. Desde este posicionamiento ideológico los derechos de la naturaleza son ubicados detrás de una línea abismal.

Dentro de las posturas de la sospecha se ubica a aquellas que definen la existencia de una presunta ambivalencia constitucional debido a que la norma suprema contempla la concepción de la naturaleza como sujeto autónomo de derechos (art. 10), el reconocimiento de la naturaleza como sujeto de derechos (arts. 71 a 74) y el reconocimiento del derecho al medioambiente sano y ecológicamente equilibrado (arts. 14, 15 y 276, num. 4).

Por otra parte, las posturas progresistas sostienen que el reconocimiento de los derechos de la naturaleza era urgente debido al pasado colonial de Ecuador y la existencia de estructuras neocoloniales que nutren al capitalismo antropocéntrico extremo y enfatizan la complementariedad entre los derechos humanos y de la naturaleza. Sobre este último aspecto se destaca que actualmente se evidencia un mayor interés por abordar la lógica de la relación o complementariedad existente entre los derechos humanos y los de la naturaleza.

En la doctrina nacional los aportes más actuales para abordar esta temática son los realizados por Adriana Rodríguez y Viviana Morales en *Los derechos de la naturaleza desde una perspectiva intercultural en las Altas Cortes de Ecuador, la India y Colombia: Hacia la búsqueda de una justicia ecocéntrica*; Agustín Grijalva en «Derechos humanos y derechos de la naturaleza»³⁵ y Ramiro Ávila Santamaría en «Los derechos sociales y los derechos de la naturaleza: Hacia un necesario y urgente cambio de paradigma».

Las y los autores citados coinciden en sostener que los derechos de la naturaleza suponen una ruptura estructural con la teoría liberal de los derechos y constituyen un quiebre con la noción de que solo los seres humanos son titulares de derechos.³⁶ Por esta razón, al racionalismo del liberalismo tradicional kantiano le resulta complejo comprender las nuevas dimensiones del derecho, que incluye la colectiva e identitaria.³⁷

35 Grijalva, «Derechos humanos y derechos de la naturaleza».

36 *Ibíd.*, 56.

37 Rodríguez y Morales, *Los derechos de la naturaleza desde una perspectiva intercultural en las Altas Cortes de Ecuador, la India y Colombia*, 35.

Cabe mencionar que tales aseveraciones se fundamentan en la noción del pluralismo jurídico que fue introducido en la Constitución ecuatoriana y deriva en la convergencia de dos o más sistemas jurídicos en un mismo espacio geográfico.³⁸ En otras palabras, la convivencia de varios sistemas jurídicos con distintas normas de validez que se traduce en un derecho por principios y no por reglas.³⁹

Para Rodríguez y Morales, el reconocimiento de la plurinacionalidad en la carta magna abrió las puertas a un pluralismo jurídico emancipador de alta intensidad, el cual conduce a entender al derecho en sus múltiples dimensiones: la estatal y todas las que constituyan derecho propio.⁴⁰ En consecuencia, como indican las mismas autoras, la protección de los derechos de la naturaleza no está limitada a los parámetros establecidos por el discurso constitucional ecuatoriano.⁴¹

Por las razones indicadas, sobre la comparación de la expansión de los derechos de la naturaleza con la de los derechos humanos, Grijalva es enfático al afirmar que tal comparación solo puede servir como metáfora para ilustrar la resistencia y la lucha que ha supuesto el reconocimiento de los derechos de personas y grupos históricamente excluidos.⁴² Esta aclaración es importante porque pone en relieve las diferencias de las fundamentaciones de los derechos humanos y los derechos de la naturaleza antes analizadas y posibilita la construcción de los puntos de encuentro desde el reconocimiento de esas diferencias.

Para Rodríguez y Morales, desde el derecho, la relación entre el ser humano y la naturaleza y sus derechos puede ser explicada mediante la noción de los «derechos bioculturales» (categoría asociada a la «interculturalidad»)⁴³ Su concepto, según Chen y Gilmore, alude a la naturaleza

38 Eduardo Díaz y Alcides Antúñez Sánchez, «El derecho alternativo en el pluralismo jurídico ecuatoriano», *Estudios Constitucionales*, n.º 1 (2018): 367, <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-52002018000100365>.

39 Ramiro Ávila Santamaría, «Prólogo», en *Derecho salvaje: Un manifiesto por la justicia de la tierra*, Cormac Cullinan (Quito: UASB-E / Huaponi Ediciones, 2019), 23.

40 Rodríguez y Morales, *Los derechos de la naturaleza desde una perspectiva intercultural en las Altas Cortes de Ecuador, la India y Colombia*, 22.

41 *Ibíd.*

42 Grijalva, «Derechos humanos y derechos de la naturaleza», 56.

43 Rodríguez y Morales, *Los derechos de la naturaleza desde una perspectiva intercultural en las Altas Cortes de Ecuador, la India y Colombia*, 25.

interdependiente e interrelacionada de los recursos indígenas.⁴⁴ Sin embargo, con un alcance más amplio, Bakivatte y Benet sostienen que los derechos bioculturales se sustentan a través de varios movimientos (no solo el indígena): los posdesarrollistas, el movimiento de los comunes, los pueblos indígenas y el desarrollo de los derechos ambientales de tercera generación.⁴⁵ Por lo tanto, para estos autores, los derechos bioculturales se basan en una historia de la gestión comunitaria de los elementos de la tierra de manera más consciente y pueden ser ejercidos y defendidos por cualquier grupo con conciencia del valor intrínseco que tiene la naturaleza más allá del valor de intercambio otorgado por el pensamiento occidental capitalista, como los colectivos identitarios: indígenas, afrodescendientes, campesinos, etc., e inclusive las comunidades urbanas.⁴⁶

De esta manera, los derechos bioculturales se instituyen en un «puente de diálogo entre los derechos de la naturaleza y los derechos culturales de los colectivos que mantienen formas de vida que equilibran el desarrollo cultural y la protección de la naturaleza».⁴⁷ Cabe mencionar que los fundamentos de los derechos bioculturales fueron analizados por la Corte Constitucional de Colombia y sirvieron de fundamento para dictar la Sentencia T-622 en el año 2016 y reconocer la cuenca del río Atrato como entidad sujeto de derechos.⁴⁸

-
- 44 Cher Weixia Chen y Michael Gilmore, «Biocultural Rights: A New Paradigm for Protecting Cultural Resources of Indigenous Communities», *The International Indigenous Policy Journal*, n.º 6 (2015): 3, <https://doi.org/10.18584/iipj.2015.6.3.3>, citado por María del Ángel Iglesias Vázquez, «Los pueblos indígenas y la protección del medioambiente: La indigenización del derecho internacional, derechos bioculturales y derechos de la naturaleza», *Cadernos de Dereito Actual*, n.º 16 (2021): 15.
- 45 Kabir Sanjay Bavikatte y Tom Bennett, «Community Stewardship: The Foundation of Biocultural Rights», *Journal of Human Rights and Environment*, n.º 1 (2015): 7-29, citado por Rodríguez y Morales, *Los derechos de la naturaleza desde una perspectiva intercultural en las Altas Cortes de Ecuador, la India y Colombia*, 25-7.
- 46 *Ibíd.*
- 47 Rodríguez y Morales, *Los derechos de la naturaleza desde una perspectiva intercultural en las Altas Cortes de Ecuador, la India y Colombia*, 30.
- 48 Observatorio del Principio 10, «Sentencia de la Corte Constitucional Colombiana (T-622 de 2016)», 10 de noviembre de 2016, párr. 1, <https://observatoriop10.cepal.org/es/jurisprudencia/sentencia-la-corte-constitucional-colombia-t-622-2016>.

Por otro lado, con una orientación más general, para Grijalva, la complementariedad entre derechos humanos y derechos de la naturaleza «tiene en realidad una fuente profunda que deviene de un giro ontológico, epistemológico y ético, pues se trata de una nueva concepción subyacente respecto a la igualdad».⁴⁹ Lo señalado por Grijalva decanta en la relación entre ser humano y naturaleza desde una perspectiva eco-céntrica. Desde esta percepción, el ser humano se concibe como parte de la naturaleza.

Para Grijalva, la Corte Constitucional del Ecuador, especialmente a partir del año 2019, ha iniciado un desarrollo de los derechos de la naturaleza bajo el enfoque interdisciplinario e intercultural.⁵⁰ De las sentencias dictadas a partir del año en mención, una de las más destacadas es la Sentencia de Revisión de Garantías 1149-19-JP/21, a través de la cual se reconoció la vulneración de los derechos de la naturaleza correspondientes al bosque protector Los Cedros, el derecho al agua y ambiente sano de las comunidades aledañas al bosque protector y el derecho a ser consultado sobre decisiones o autorizaciones que puedan afectar al ambiente de las comunidades antes referidas.⁵¹ Es importante destacar que, a través del caso Los Cedros, la Corte Constitucional del Ecuador interrelaciona los derechos de la naturaleza con el derecho al ambiente sano y ecológicamente equilibrado bajo una lógica de complementariedad,⁵² hace alusión a la doble dimensión de este último,⁵³

49 Grijalva, «Derechos humanos y de la naturaleza», 56.

50 *Ibíd.*, 57.

51 Ecuador Corte Constitucional, «Sentencia», en *Revisión de Garantías Caso n.º 1149-19-JP/20*, 10 de noviembre de 2021, 1.

52 «Los derechos de la naturaleza protegen ecosistemas y procesos naturales por su valor intrínseco, de esta forma se complementan con el derecho humano a un ambiente sano y ecológicamente equilibrado. Los derechos de la naturaleza, como todos los derechos constitucionales, son plenamente justiciables y, en consecuencia, los jueces y juezas están obligados a garantizarlos». *Ibíd.*, 77.

53 «El derecho al ambiente sano bajo el marco constitucional ecuatoriano y los instrumentos internacionales, no solo se centra en asegurar las condiciones ambientales adecuadas para la vida humana, sino que protege también a los elementos que conforman la naturaleza desde un enfoque biocéntrico, sin perder su autonomía como derecho humano. Este derecho tiene una dimensión individual y también colectiva y obliga a las autoridades ambientales a adoptar las políticas públicas y normativas que promuevan y fortalezcan la relación armónica de las actividades humanas con el medio en que se desarrollan». *Ibíd.*, 78.

conecta el derecho al agua con ambos derechos y pone en relieve la importancia del derecho a la consulta ambiental.⁵⁴

Como indica Grijalva, este caso ilustra la relación y complementariedad que existe entre estos derechos y la importancia de la aproximación interdisciplinaria a los derechos de la naturaleza, debido a la necesidad de recurrir a información científica específica sobre asuntos hídricos y ecológicos, y su articulación con los conocimientos y saberes de las comunidades humanas afectadas por los procesos o riesgos de daño ambiental.⁵⁵

Para alcanzar una mayor comprensión sobre la lógica de esta relación o complementariedad, en el artículo «Derechos de la naturaleza y derechos humanos», Grijalva propone varios ejemplos. El más evidente quizás es el vinculado al derecho a la salud, porque los seres humanos, ciertamente, no podemos gozar de salud si la naturaleza no ejerce efectivamente sus derechos: respeto integral de su existencia, mantenimiento y regeneración de sus ciclos vitales, estructura, funciones y procesos evolutivos.⁵⁶ Bajo la misma lógica, el derecho humano al ambiente sano y ecológicamente equilibrado y otros derechos humanos, como el derecho a la vida, no pueden ser garantizados a la comunidad humana si la naturaleza no ejerce sus propios derechos.

Sin perjuicio de lo indicado, como se mencionó en el acápite anterior, la valoración intrínseca de la naturaleza no es una fundamentación exclusiva y excluyente de los derechos de la naturaleza. Las líneas más críticas del derecho ambiental, que fundamentan la doble dimensión de este derecho y se separan del antropocentrismo extremo, también lo reconocen a través de la dimensión autónoma y colectiva del derecho al ambiente sano. Consecuentemente, desde estas líneas, es posible visibilizar también la lógica de una relación o complementariedad. A nivel internacional, la doble dimensión del derecho humano al medioambiente fue analizado por la Suprema Corte de Justicia de los Estados Unidos Mexicanos, dentro del Amparo de Revisión 307/2016.

54 «El derecho al agua guarda estrecha relación con el derecho al ambiente sano y con los derechos de la naturaleza, pues es un elemento articulador de la vida en el planeta». *Ibíd.*

55 Grijalva, «Derechos humanos y derechos de la naturaleza», 56-7.

56 Ecuador, *Constitución de la República del Ecuador*, Registro Oficial 449, 20 de octubre de 2008, art. 71.

Lo señalado conduce a establecer que los aportes de las distintas líneas éticas que fundamentan los derechos de la naturaleza son relevantes para construir la lógica de una relación entre los derechos humanos y de la naturaleza, y su complementariedad. Así como para sacar a los derechos de la naturaleza del indigenismo. Esta mención es relevante porque los derechos de la naturaleza (*Pachamama*) y el principio del *Sumak Kawsay* aparecen en la Constitución de Montecristi como una alternativa a la modernidad hegemónica; y si bien recogen cosmovisiones de los pueblos ancestrales indígenas, la indigenización de los derechos de la naturaleza es un error. En última instancia lo que se ha producido es un mestizaje jurídico. De ahí que la lógica de una relación entre los derechos humanos y de la naturaleza exija interculturalidad e interdisciplinariedad.

En tiempos de globalización, como señala Ávila Santamaría, es imposible construir saberes exclusivamente desde una localidad y desde un único saber; por lo tanto, para alcanzar un verdadero diálogo de saberes es necesario recurrir a variadas fuentes, tanto andinas como occidentales, y a distintas disciplinas como la filosofía, el derecho, la sociología, la antropología, la física, la geografía, los estudios de la cultura, la pedagogía, la economía política, etc.⁵⁷

En este sentido, disintiendo con las posturas contrarias a los derechos de la naturaleza, se sostiene que la Constitución de Montecristi acertó al reconocer los derechos de la naturaleza y el derecho humano al ambiente sano y ecológicamente equilibrado. Adicionalmente, para zanjar la discusión polarizada entre antropocentrismo y biocentrismo, se destaca que la norma suprema en su art. 14 omite la palabra *medio* al reconocer el derecho humano al ambiente sano y ecológicamente equilibrado. Esta observación es importante porque denota que la Constitución tiene un enfoque ecocéntrico y concibe a este derecho desde una lógica de valoración de la naturaleza y con un sentido de complementariedad con el derecho al ambiente sano y ecológicamente equilibrado. La alusión como *medio* para referirse a este último habría sido errada, ya que conceptualmente colocaría al ambiente-naturaleza en el viejo paradigma, y nos ubicaría en la dicotomía existente entre las posturas antropocéntricas y biocéntricas.

57 Ávila Santamaría, *La utopía del oprimido*, 8.

Por lo tanto, no se puede caer en el error de suponer que los derechos de la naturaleza son superiores a los derechos humanos o viceversa. En el marco de la Constitución ecuatoriana todos los derechos son de igual jerarquía, de directa aplicación y plenamente justiciables (art. 11, num. 3 y 6).

Sin embargo, tampoco podemos romantizar esta relacionalidad, ya que la misma no está desprovista de complejidades. En la esfera jurisdiccional, en caso de colisión entre los derechos humanos y los de la naturaleza habrá de recurrirse a herramientas jurídicas, como la ponderación, con el objeto de analizar en casos concretos el balance jurídico entre los derechos en conflicto y determinar el principio jurídico que menos lesione u oponga a los derechos y garantías constitucionales. En materia de defensa, bajo la visión del litigio estructural, habrá que considerar, por ejemplo, las características de los casos concretos y los ámbitos de territorialidad, entre otros aspectos.

ALCANCE CONCEPTUAL DEL LITIGIO ESTRUCTURAL Y FORMACIÓN

El litigio estructural en derechos humanos surgió el siglo pasado en Estados Unidos como una respuesta a los desafíos que planteaba la exigibilidad de los derechos económicos, sociales y culturales (DESC). En términos generales, la expresión *litigio estructural* alude a intervenciones judiciales que expanden el territorio de lo justiciable más allá de los intereses de las partes procesales.⁵⁸ Los juristas califican a este tipo de litigio como «estructurales, colectivos, sistémicos, agregativos, de impacto, estratégicos, redistributivos, acciones de clase, casos de interés público, litigios públicos, demandas de derechos de segunda y tercera generación, litigio de derechos sociales o, simplemente, manifestaciones de un activismo judicial en ciernes».⁵⁹

Con este tipo de intervención, mediante la presentación de casos paradigmáticos ante los tribunales de justicia, se busca incidir principalmente en las políticas públicas y la normativa para promover cambios sociales y procurar que la solución del caso concreto, además de

58 Mariela Puga, «El litigio estructural», accedido el 25 de febrero de 2023, 43, https://www.palermo.edu/derecho/pdf/teoria-del-derecho/n2/TeoriaDerecho_Ano1_N2_03.pdf.

59 *Ibíd.*, 45.

beneficiar a los afectados directos, impulse reformas políticas o institucionales relevantes.

Para César Rodríguez Garavito, frente a las situaciones recurrentes de bloqueo institucional o político que impiden la realización de los derechos, el activismo judicial, si se opera en las circunstancias y mediante los mecanismos adecuados, en lugar de ser antidemocrático tiene el potencial para instituirse como un medio dinamizador y promotor de la democracia.⁶⁰

Cabe mencionar que la propuesta de Garavito apunta a un nuevo activismo judicial, que parte de un serio cuestionamiento a las democracias contemporáneas cuando los representantes de las funciones Ejecutiva y Legislativa, elegidos mediante votación popular, impiden el ejercicio o el desarrollo progresivo de los derechos a través de sus acciones u omisiones.⁶¹

De esta manera, cuando se constatan situaciones recurrentes de bloqueo institucional o político, la Judicatura (aunque no sea la instancia ideal) se configura en una entidad dotada de herramientas para sacudir ese estancamiento, y el litigio estructural se instituye en un medio para impulsar ese desbloqueo institucional o político a través del activismo judicial.⁶²

Entre los elementos medulares de este tipo de litigio se encuentran los siguientes: a) intervención de múltiples actores procesales; b) existencia de un colectivo de afectados que pueden no intervenir en el proceso judicial, pero están representados por algunos de sus pares o por otros actores legalmente autorizados; c) una causa; d) una condición o una situación social que vulnera derechos de manera sistémica o estructural, aunque no siempre homogénea; e) una organización estatal o burocrática que opera como el marco de la situación o la condición social que vulnera derechos; f) la invocación o vindicación de valores de carácter constitucional o público con propósitos regulatorios a nivel general o demandas de DESC; g) pretensiones que involucran la

60 César Rodríguez Garavito y Diana Rodríguez, *Cortes y cambio social: Cómo la Corte Constitucional transformó el desplazamiento forzado en Colombia* (Bogotá: Centro de Estudios de Derecho, Justicia y Sociedad, 2010), 39.

61 *Ibíd.*

62 *Ibíd.*

redistribución de bienes; h) una sentencia que supone un conjunto de órdenes de implementación continua y prolongada.⁶³

Sobre el litigio estructural con enfoque de derechos humanos, pautas para el diseño de estrategias y demás componentes que en conjunto conforman el modelo teórico de la formación, existe una amplia producción literaria, principalmente internacional. Sobre la formación, a nivel latinoamericano, la obra más completa que se identificó en el estado del arte realizado para esta investigación es el libro de Beatriz Londoño, *Educación legal clínica y litigio estratégico en Iberoamérica*.⁶⁴

En el país se identificó el artículo denominado «Creación de un Observatorio de Derechos Humanos en la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí»,⁶⁵ elaborado por Sonia Barcia, Patricio Vargas y Sonia Plua. En este estudio, los autores abordan aspectos generales doctrinarios sobre las clínicas jurídicas, el método clínico de enseñanza y la educación en derechos humanos con el objeto de sustentar la propuesta de creación del observatorio.

Sin perjuicio de lo indicado, esta referencia permite realizar una aclaración importante. El término *formación en litigio estructural* utilizado en la presente investigación hace alusión y comprende las dos líneas de desarrollo que se evidencian en el contexto de la educación superior ecuatoriana: enseñanza clínica de los derechos humanos (componente teórico y práctico) y formación en litigio estructural (componente teórico).

Tras esta aclaración, se precisa que, para el litigio estructural, el derecho es una herramienta para el cambio social. Por lo tanto, desde esta perspectiva, el derecho es utilizado para impactar en las estructuras sociales y culturales con miras a transformar realidades opresoras que afectan a grupos o colectivos. Los escenarios para promover un litigio estructural, según Beatriz Londoño, son las vías judicial, administrativa o ante autoridades particulares.⁶⁶

Sin embargo, para que se configure como tal, la herramienta principal a utilizar debe ser el derecho y el enfoque de los derechos humanos

63 Puga, «El litigio estructural», 46.

64 Beatriz Londoño, *Educación legal clínica y litigio estratégico en Iberoamérica* (Bogotá: Editorial Universidad del Rosario, 2015).

65 Sonia Barcia, Patricio Vargas y Sonia Plua, «Creación de un Observatorio de Derechos Humanos en la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí», *Revista Científica Sociedad & Tecnología*, n.º 1 (2022).

66 Londoño, *Educación legal clínica*, 3.

(litigio estructural clásico). Este es un litigio complejo porque involucra la identificación de un caso paradigmático, la construcción del diseño de la estrategia, interposición de las acciones legales a nivel nacional e internacional, financiamiento, etc.

Para la construcción de la estrategia se deben considerar varios aspectos clave como la identificación de los escenarios jurídicos que se tiene para promover el caso, la anticipación de los posibles resultados en cada escenario, la favorabilidad o no del clima político, los recursos humanos y económicos de la clínica para sostener y promover la defensa del caso. Otro aspecto para denotar es la interdisciplinariedad, ya que en este tipo de litigios participan las y los abogados en coordinación con otros profesionales, de acuerdo con la naturaleza de los casos: psicólogos/as, trabajadores/as sociales, sociólogos/as, etc.

Sin embargo, como se indicó en líneas anteriores, la complejidad no es una característica exclusiva del diseño de la estrategia, recae también sobre la identificación del caso emblemático, el desarrollo del litigio (principalmente cuando se promueve a nivel internacional) y no es ajena al proceso de formación en las universidades que cuentan con clínicas de derechos humanos y han implementado el modelo de la enseñanza clínica.

El concepto «litigio estructural» en derechos humanos, según Beatriz Londoño, ha sido medular desde los inicios del movimiento de clínicas de interés público en Latinoamérica.⁶⁷ Actualmente, este tipo de litigios se promueven desde organizaciones no gubernamentales, clínicas de derechos humanos, entre otros espacios. Empero, circunscribiéndonos estrictamente a las clínicas de derechos humanos de las universidades, cabe destacar que su creación como unidades académicas especializadas y la implementación del modelo de la enseñanza clínica de los derechos humanos es un modelo pedagógico innovador, de vanguardia y la expresión más evidente de la educación en derechos humanos, así como del cumplimiento de la función social por parte de las universidades. Bajo estas consideraciones, para zanjar la discusión sobre si es, o no, un modelo pedagógico, se cita a continuación un extracto de los resultados de la investigación realizada por Londoño:

67 *Ibíd.*

La educación legal clínica es un modelo en construcción a nivel internacional y que se ajusta a muchas de las nuevas exigencias de la UNESCO. Se trata de una alternativa que fusiona las tres funciones misionales de la universidad: (i) extensión, *con un enorme potencial social derivado del litigio estructural*; (ii) docencia, con muchos avances en la construcción de un modelo pedagógico innovador para el área y con grandes potencialidades para el desarrollo de investigación, y (iii) investigación, por su contribución en el fortalecimiento de competencias investigativas de los estudiantes. De igual forma en este modelo se observan aportes en relación con procesos de formación integral, aprendizaje activo, aprendizaje constructivo, aprendizaje autorregulado, aprendizaje significativo y aprendizaje servicio.⁶⁸

Lo señalado permite concluir que la formación en litigio estructural integral sería la evidencia más notable de una educación reforzada en derechos humanos con una visión crítica y emancipadora. La doctrina no desarrolla contenidos sobre este tipo de litigio en el marco de los derechos de la naturaleza, la necesidad de que el litigio o la formación en litigio estructural clásica amplíe su enfoque para promover la defensa de derechos humanos y de la naturaleza, o sobre la importancia de poner —al servicio de la defensa de los derechos de la naturaleza— experiencia, compromiso ético, recursos humanos y económicos, etc., para su defensa individual o conjunta con los derechos humanos cuando se logre identificar casos emblemáticos con posibilidades de alto impacto, o frente a situaciones de marcado bloqueo institucional o político, como señalaba César Rodríguez Garavito.

No se descarta la complejidad del proceso ya que una nueva comprensión de la formación en litigio estructural seguramente conducirá a amplias discusiones acerca de lo que se considera interés público en el marco de los derechos de la naturaleza, y también a considerar las particularidades inherentes a los ámbitos de territorialidad, de acuerdo con los marcos de protección de los derechos humanos y de la naturaleza para diseñar las estrategias de defensa y promover los litigios estructurales. Sin embargo, se considera que este tipo de formación con enfoque en derechos humanos y de la naturaleza es posible, necesaria y urgente para fortalecer la defensa de los derechos de la naturaleza, sea de forma individual o conjunta con los derechos humanos. Para dilucidar lo que

68 Ibid., 63-4; énfasis añadido.

debe entenderse por interés público o social en clave de derechos de la naturaleza, cabe destacar lo manifestado por Zaffaroni en su obra *La pachamama y el humano*:

La invocación de la Pachamama va acompañada de la exigencia de su respeto, que se traduce en la regla básica ética del *sumak kawsay*, que es una expresión quechua que significa «buen vivir» o «pleno vivir» y cuyo contenido no es otra cosa que la ética —no la moral individual— que debe regir la acción del Estado y conforme a la que también deben relacionarse las personas entre sí y en especial con la naturaleza. *No se trata del tradicional bien común reducido o limitado a los humanos, sino del bien de todo lo viviente, incluyendo por supuesto a los humanos, entre los que exige complementariedad y equilibrio, no siendo alcanzable individualmente.*⁶⁹

Con base en lo expuesto, es posible establecer que el interés público o social en el marco de los derechos de la naturaleza debe ser reconceptualizado, ya que no prima el interés exclusivo de los seres humanos, sino de todos los seres que son parte de un ecosistema. Sin embargo, para evitar caer en fundamentaciones antropocéntricas extremas para la defensa, es importante comprender que los derechos de la naturaleza se presentan en la Constitución en clave intercultural. Por lo tanto, cuando se hace alusión al litigio estructural con enfoque de derechos humanos y de la naturaleza o a su formación, se evoca a un litigio o a una formación principalmente intercultural en el que debe primar el diálogo. Para que esto sea posible, dicha formación debería estar atravesada por varios enfoques clave.

ENFOQUES DE LA FORMACIÓN EN LITIGIO ESTRUCTURAL PARA LA DEFENSA DE LOS DERECHOS HUMANOS Y DE LA NATURALEZA

En términos generales, los enfoques fundamentan la educación y operan como el marco conceptual que orienta su desarrollo.⁷⁰ En este sentido, se sostiene que los enfoques de la formación en litigio estructural

69 Eugenio Raúl Zaffaroni, *La pachamama y el humano* (Buenos Aires: Ediciones Madres Plaza de Mayo, 2011), 111; énfasis añadido.

70 Olga Martínez, «Enfoques pedagógicos», 5, accedido el 20 de febrero de 2023, https://eduvirtual.cuc.edu.co/moodle/pluginfile.php/362689/mod_resource/content/1/PRESENTACION%20%20CATEGOR%C3%8DAS%20Y%20ENFOQUES%20PEDAGOGICOS%20OLGA%20MART%C3%8DNEZ.pdf.

para promover la defensa de los derechos humanos y de la naturaleza son los siguientes: enfoque basado en los derechos humanos, enfoque basado en los derechos de la naturaleza,⁷¹ enfoque intercultural, enfoque interdisciplinario y enfoque ético.

Enfoque basado en derechos humanos: desde la perspectiva de los instrumentos internacionales de los derechos humanos y la perspectiva operacional, el enfoque basado en derechos humanos (EBDH) es el marco conceptual y metodológico fundamentado en el derecho internacional de los derechos humanos (DIDH) que está dirigido a garantizar la plena vigencia de los derechos humanos, así como su promoción y su protección. Esta definición del EBDH tiene imbricaciones con la definición propuesta por la Organización de Naciones Unidas (ONU) en materia de desarrollo:

El enfoque basado en los derechos humanos es un marco conceptual para el proceso de desarrollo humano que desde el punto de vista normativo está basado en las normas internacionales de derechos humanos y desde el punto de vista operacional está orientado a la promoción y la protección de los derechos humanos. Su propósito es analizar las desigualdades que se encuentran en el centro de los problemas de desarrollo y corregir las prácticas discriminatorias y el injusto reparto del poder que obstaculizan el progreso en materia de desarrollo.⁷²

Sin embargo, las propuestas de definiciones de EBDH son múltiples y pueden variar en función de la misión del órgano o perspectiva de quien define. Así, desde una perspectiva finalista o misional, el EBDH en la educación superior puede ser definido como un proceso que busca el fortalecimiento de la educación por la paz y la no violencia, la justicia, la democracia, la formación en litigio estructural, entre otros modelos teóricos de la educación superior en derechos humanos.

Empero, para que tenga congruencia con la noción de complementariedad, los derechos humanos, particularmente los DESC, deben ser léídos en clave derechos de la naturaleza. Este aspecto es fundamental

71 A estos enfoques en conjunto podría denominárselos simplemente como enfoque de derechos con un sentido ampliado o enfoque holístico, sistémico o integrador.

72 ONU Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (OHCHR), *Preguntas frecuentes sobre el enfoque de los derechos humanos en la cooperación para el desarrollo* (Nueva York-Ginebra: OHCHR, 2006), 15.

porque, como indica Ávila Santamaría, los derechos humanos pueden evitar una entrada monocultural y en ese marco tener otra comprensión y aplicación.⁷³ A continuación se citan varios ejemplos propuestos por el jurista para fundamentar la necesidad y urgencia del cambio del contenido del derecho y de los DESC, en clave de derechos de la naturaleza:

El énfasis en el derecho a la salud dentro de un sistema capitalista está en la enfermedad y en la curación. Garantizar el derecho a la salud se refleja en el acceso a la atención médica y a las medicinas [...]. Con los derechos de la naturaleza, el derecho a la salud exige ambientes sanos, y para tener ambientes sanos se debe respetar los derechos de la naturaleza. El derecho a la educación se puede satisfacer con el acceso a escuelas y con una escolaridad de diez años, con saber leer y escribir textos [...]. Con los derechos de la naturaleza, lo importante es acceder al conocimiento que permite vivir en armonía con la naturaleza [...], el actual contenido del derecho a la educación viola otros derechos porque nos impide vivir en armonía y no nos da los conocimientos necesarios para vivir como una especie más, dependiente de la naturaleza.⁷⁴

La señalado por Ávila Santamaría interpela a resignificar los derechos humanos a la luz de los derechos de la naturaleza desde una mirada ecocéntrica. Este ejercicio no es solo saludable a la hora de resignificar nuestra propia relación con el entorno y el lugar que ocupamos en el cosmos, sino que es necesario en el proceso de construcción de las políticas públicas y la expedición de normativa, principalmente en el ámbito educativo.

Enfoque basado en los derechos de la naturaleza: en la doctrina de los derechos de la naturaleza no se identifica una definición específica del enfoque basado en los derechos de la naturaleza. Sin perjuicio de lo indicado, cabe señalar que, en el ámbito de la educación para el desarrollo sostenible, existen algunos antecedentes sobre un enfoque de armonía con la naturaleza asociada a la reflexión y la decisión ambiental.⁷⁵

73 Ávila Santamaría, «Los derechos sociales y los derechos de la naturaleza», 13.

74 *Ibíd.*

75 Diana Milena Murcia, *Reflexiones interdisciplinarias en torno a la educación para la paz: Recopilación de estándares internacionales de derechos humanos para la política de educación para la paz en Colombia* (Bogotá: Editorial Universidad del Bosque, 2017), 69-72.

El aporte más importante en esa materia lo presenta Diana Milena Murcia, quien sostiene que este enfoque se ha ido configurando con el reconocimiento normativo del valor intrínseco de la naturaleza en la Constitución de Montecristi, el reconocimiento del derecho de las personas a un medio ambiente saludable, protegido y equilibrado, no solo para su beneficio, sino para el de otros seres vivos en la Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia y los informes del Secretario General de las Naciones Unidas, emitidos desde el año 2010, a través de los cuales se ha recomendado el reconocimiento de que los recursos naturales son limitados, así como el desarrollo de estilos de vida que sean respetuosos con la naturaleza, el tratamiento holístico de los problemas ambientales, la necesidad de propiciar el acercamiento de las diferentes formas de conocimientos disponibles, como el conocimiento científico occidental, la filosofía ambiental indígena y los conocimientos tradicionales de otras comunidades.⁷⁶

Cabe señalar que, para Murcia, «la comprensión del valor intrínseco de la naturaleza, de la interconexión entre todos los seres vivos y la importancia de articular saberes diversos son el presupuesto para el buen vivir».⁷⁷ De esta manera se configura que los derechos de la naturaleza, como enfoque general o el enfoque de armonía con la naturaleza, son clave para reconceptualizar las concepciones hegemónicas sobre los derechos humanos.

Enfoque intercultural: este enfoque es necesario porque los derechos de la naturaleza se presentan en la Constitución ecuatoriana bajo ese principio y deben ser leídos y comprendidos con la misma lógica. Para alcanzar una mayor comprensión sobre lo que implica este enfoque, son valiosos los aportes de las y los principales autores que se adscriben al giro decolonial: Aníbal Quijano, Enrique Dussel, Walter Dignolo, Arturo Escobar, Santiago Castro Gómez, Ramón Grosfoguel, Agustín Lao Montes, Edgardo Lander, Nelson Maldonado Torres, Catherine Walsh,⁷⁸ Mario Melo, Adriana Rodríguez, entre otros.

76 *Ibíd.*, 71-2.

77 *Ibíd.*, 72.

78 Pablo Mella, «La interculturalidad en el giro decolonial», *Revista Internacional de Filosofía y Teoría Social, Utopía y Praxis Latinoamericana*, n.º 93 (2021), 243.

En el contexto ecuatoriano, uno de los aportes más recientes sobre la interculturalidad asociada a las categorías «derechos de la naturaleza» y «justicia ecológica decolonial» lo encontramos en el artículo «Los derechos de la naturaleza en perspectiva intercultural: Los desafíos de una justicia ecológica decolonial»⁷⁹ de Adriana Rodríguez. Sobre el concepto «interculturalidad», la autora sostiene que «se refiere al intercambio igualitario entre culturas (mestizas e indígenas), para promover un quiebre con la relación colonial de dominación y subordinación que ha existido entre ellas».⁸⁰ Lo señalado por Rodríguez permite establecer que la interculturalidad busca impactar en las estructuras coloniales desde el reconocimiento de la diferencia cultural.

Por lo tanto, se trata de un proceso, pues —como indica Catherine Walsh— la interculturalidad es un proyecto activo y permanente de interrelación en el que lo propio y lo particular no pierden su diferencia, sino que tienen la oportunidad y la capacidad para aportar (desde esa diferencia) a la creación de nuevas comprensiones, convivencias, colaboraciones y solidaridades.⁸¹

Ahora bien, con relación al camino metodológico y político de la interculturalidad, Rodríguez señala que este se construye con los conocimientos y la memoria de los colectivos culturales históricamente discriminados.⁸² Por lo tanto, el enfoque intercultural en la educación superior implica necesariamente un diálogo intercultural en la construcción de conocimientos. Este diálogo, como indica la autora, no va a conducir siempre a un consenso porque no elude el conflicto, el desacuerdo, pero sí nos permite construir un tipo de democracia dialógica, que solo es posible a través de una «conversación entre iguales», en la que no hay cabida a autoritarismos.⁸³

Otro aspecto para denotar es que, según Rodríguez, la perspectiva intercultural tiene como piso mínimo los derechos humanos de los colectivos. Por lo tanto, los derechos de la naturaleza en clave intercultural

79 Adriana Rodríguez, «Los derechos de la naturaleza en perspectiva intercultural: Los desafíos de una justicia ecológica decolonial», *Revista Ecuador Debate*, n.º 116 (2022).

80 *Ibíd.*, 76.

81 Walsh, «Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad», 141.

82 Rodríguez, «Los derechos de la naturaleza en perspectiva intercultural», 77.

83 *Ibíd.*, 80.

implican un reconocimiento al vínculo existente entre biodiversidad y cultura, y obligan a la justicia, así como a sus operadores jurídicos, a decolonizar el monismo jurídico y comprender las dimensiones simbólicas de la relación naturaleza-cultura con los distintos colectivos identitarios. De esta manera, los derechos de la naturaleza en clave intercultural promueven una justicia decolonial.⁸⁴

Cabe destacar que el reconocimiento por el que apuesta la interculturalidad es compatible con la sociología de las ausencias desarrollada por Boaventura de Sousa Santos,⁸⁵ porque cuestiona el vacío histórico de la falta de reconocimiento y la monocultura del saber y del rigor.⁸⁶ En la obra *Los derechos de la naturaleza desde una perspectiva intercultural en las Altas Cortes de Ecuador, la India y Colombia*, de Rodríguez y Morales, se desarrollan ampliamente las distintas concepciones de la interculturalidad desde los derechos bioculturales, el pluralismo jurídico y la justicia intercultural o «salvaje».⁸⁷

Sin perjuicio de lo indicado, resulta relevante aclarar que el término *salvaje* guarda relación con la metáfora propuesta por Cormac Cullinan en *Derecho salvaje: Un manifiesto por la justicia de la tierra*,⁸⁸ por lo tanto, no debe entenderse en un sentido peyorativo, sino como una evocación que nos invita a profundizar en las nociones de un derecho

84 *Ibíd.*, 80-2.

85 La sociología de las ausencias «es un procedimiento transgresivo, una sociología insurgente para intentar mostrar que lo que no existe es producido activamente como no existente, como una alternativa no creíble, como una alternativa descartable, invisible a la realidad hegemónica del mundo. Y es esto lo que produce la contracción del presente, lo que disminuye la riqueza del presente. ¿Cómo se producen las ausencias? No existe una única manera, sino cinco modos de producción de ausencias en nuestra racionalidad occidental que nuestras ciencias sociales comparten. La primera es la monocultura del saber y del rigor [...]». Boaventura de Sousa Santos, *La sociología de las ausencias y la sociología de las emergencias: Para una ecología de saberes* (Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2006) 23, citado por Rodríguez y Morales, *Los derechos de la naturaleza desde una perspectiva intercultural en las Altas Cortes de Ecuador, la India y Colombia*, 338.

86 Rodríguez y Morales, *Los derechos de la naturaleza desde una perspectiva intercultural en las Altas Cortes de Ecuador, la India y Colombia*, 23.

87 *Ibíd.*, 25.

88 Cormac Cullinan, *Derecho salvaje: Un manifiesto por la justicia de la tierra* (Quito: UASB-E / Editorial Huaponi, 2019).

emancipatorio, en el que los derechos humanos y los de la naturaleza pueden concebirse como derechos a la vida.

Enfoque interdisciplinario: la construcción de los conocimientos sobre los derechos de la naturaleza, la complementariedad con los derechos humanos y su articulación con la formación en litigio estructural no es tarea de una sola disciplina. En consecuencia, para su abordaje, además del derecho y la lectura jurídica, deben sumarse los aportes de otras disciplinas como la psicología, la biología, la física, la química, entre otras.

Entre las principales contribuciones del enfoque interdisciplinario están la flexibilización y ampliación de los marcos de referencia de la realidad, a partir de la permeabilidad entre las verdades de cada uno de los saberes.⁸⁹ Se destaca que este enfoque, articulado con el intercultural, a su vez favorece la construcción de diálogos interculturales, porque el ejercicio práctico nos conduce a tejer puntos de encuentro no solo entre los aportes de las distintas disciplinas, sino también entre estos y los saberes de diversas ontologías (indígenas y otras).

Desde esta perspectiva, el enfoque interdisciplinario potencia la construcción de una verdadera ecología de saberes (epistemologías y ontologías), aspecto básico para promover posteriormente litigios estructurales en defensa de los derechos humanos o de la naturaleza.

Enfoque ético: como toda herramienta, el litigio estructural puede utilizarse con fines hegemónicos o contrahegemónicos. Lo que se aspira es que su desarrollo contribuya a la defensa de los derechos humanos o de la naturaleza y no a los fines corporativos o del mercado. Por esta razón el enfoque ético es vertebral. Para Pedro Ortega, los valores éticos son experiencia y la educación en su raíz es una acción ética en sí misma.⁹⁰ Por lo tanto, el enfoque ético debe conducirnos a un reconocimiento de la diversidad de marcos morales o éticos (pluralismo moral) y también a la construcción de una ética ecológica. Sin perjuicio de lo indicado, cabe aclarar que el pluralismo moral, como

89 Yesid Carvajal, «La interdisciplinariedad: Desafío para la educación superior y la investigación», *Revista Luna Azul Universidad de Caldas*, n.º 31 (2010): 159, <https://www.redalyc.org/pdf/3217/321727233012.pdf>.

90 Pedro Ortega, «Ética y educación: Una propuesta educativa», *Revista Virtual REDIPE*, n.º 8 (2018): 32.

indica Cullinan, deriva en el reconocimiento de la diversidad y no en la afirmación de que todos los marcos morales o éticos son apropiados.⁹¹

De acuerdo con Leonardo Boff, la ética de la sociedad dominante se traduce en la percepción de que la naturaleza no tiene valor intrínseco, por lo que podemos disponer de ella con un sentido mercantilista. Sin embargo, como sostiene el mismo Boff, los seres humanos somos solo un mero eslabón en la cadena de los seres. De ahí la importancia de cooperar para que los demás seres puedan ejercer sus derechos.⁹² Además de los enfoques propuestos, seguramente en la práctica se irán evidenciado otros enfoques necesarios para fortalecer la formación en litigio estructural para la defensa de los derechos humanos o de la naturaleza, porque estos son fenómenos complejos.

Como corolario se destaca que la formación en litigio estructural con los enfoques desarrollados fomenta la construcción de una verdadera ecología de saberes (ontologías y epistemologías), de ahí la noción que, en conjunto, los enfoques desarrollados configuren un enfoque integrador. Esto en la práctica se va a traducir en la comprensión de que la defensa de los derechos humanos y de la naturaleza, con la visión del litigio estructural, es un ejercicio intercultural, interdisciplinario y ético.

MARCO DE PROTECCIÓN QUE AMPARA LA FORMACIÓN EN LITIGIO ESTRUCTURAL CON ENFOQUE DE DERECHOS HUMANOS Y DE LA NATURALEZA

ESTÁNDARES SOBRE DERECHOS DE LA NATURALEZA/AMBIENTE

Los derechos humanos y los derechos de la naturaleza son constructos históricos, sociales y culturales. Los primeros aparecieron formalmente en Europa en 1948, cuando la Asamblea General de la ONU proclamó la Declaración Universal de Derechos Humanos (DUDH), y los segundos se han inscrito en un proceso de paulatino reconocimiento que toma fuerza a principios del siglo XXI.

De esta forma, en el DIDH, en los últimos años, se evidencia una tendencia hacia su ecologización. Esta noción fue desarrollada por

91 Cullinan, *Derecho salvaje*, 164.

92 Leonardo Boff, *La opción-Tierra: La solución para la tierra no cae del cielo* (Cantabria: Editorial Sal Terrae, 2008), 128.

el Relator Especial de las Naciones Unidas sobre la cuestión de las obligaciones de derechos humanos relacionadas con el disfrute de un medioambiente sin riesgos, limpio, saludable y sostenible. En el año 2018, dentro del primer informe A/73/188 para la Asamblea General de la ONU, se incorporó un apartado para desarrollar la denominada *ecologización de los derechos humanos* y justificar la necesidad del reconocimiento oficial del derecho en mención como un derecho humano por parte de las Naciones Unidas.⁹³

Posteriormente, en el año 2020 el Secretario General de Naciones Unidas presentó «La aspiración más elevada: Llamamiento a la acción en favor de los derechos humanos» como respuesta a las crisis actuales. Con este instrumento se establecen varios principios rectores de carácter general y se definen siete ámbitos de acción con sus respectivas medidas para avanzar en la consecución de los derechos humanos.⁹⁴

Dentro del ámbito cinco denominado «Los derechos de las generaciones futuras, especialmente la justicia climática» se encuentra el incremento del apoyo de la ONU a los Estados miembros para fomentar la promulgación de leyes y políticas que regulen y promuevan el derecho a un «medio» ambiente seguro, limpio, saludable y sostenible, así como la garantía de acceso efectivo a la justicia climática y a vías de recurso eficaces para las cuestiones relacionadas con el «medio» ambiente.⁹⁵

Considerando estas iniciativas internas y el hecho de que una gran mayoría de Estados reconocen el derecho a un «medio» ambiente limpio, saludable y sostenible en el marco de acuerdos internacionales o en sus constituciones, leyes o políticas, la Asamblea General de las Naciones Unidas, mediante resolución 76/300 del 28 de julio de 2022, finalmente reconoció el derecho humano a un «medio» ambiente limpio, saludable y sostenible.⁹⁶

93 ONU Asamblea General, *Obligaciones de derechos humanos relacionados con el disfrute de un medio ambiente sin riesgos, limpio, saludable y sostenible*, 19 de junio de 2018, apartados II, III, A/73/118.

94 ONU Secretaría General, *La aspiración más elevada: Llamamiento a la acción en favor de los derechos humanos* (Nueva York-Ginebra: ONU, 2020), 11.

95 *Ibíd.* 4-11.

96 ONU, *Asamblea General de las Naciones Unidas reconoce el derecho humano a un medio ambiente sano en línea con el Acuerdo de Escazú*, 28 de julio de 2022, <https://www.cepal.org/es/notas/asamblea-general-naciones-unidas-reconoce-derecho-humano-un-medio-ambiente-sano-linea-acuerdo>.

La justificación para la protección de los sistemas ecológicos, la diversidad biológica y las condiciones del planeta en el marco de la ONU y el reconocimiento del derecho al «medio» ambiente como un derecho humano universal tiene un enfoque antropocéntrico. No obstante, tal declaración no deja de ser histórica, no solo debido al tiempo transcurrido desde la DUDH (1948) y la Declaración de Estocolmo (1972), sino también debido a su carácter catalizador para que los Estados cumplan con sus compromisos internacionales y fortalezcan todos los esfuerzos para su concreción.

Para la Alta Comisionada de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, Michelle Bachelet, el reconocimiento de este derecho es importante para que la comunidad internacional occidental continúe desarrollando la temática asociada a la ecologización de los derechos humanos.⁹⁷ La utopía latente es el reconocimiento universal de los derechos de la naturaleza. Hacia allá se están dirigiendo los esfuerzos principalmente, desde abajo, a través de los movimientos sociales biocéntricos y ecocéntricos.

No se puede negar el esfuerzo internacional para formular jurídicamente una base mínima de derechos que alcance a todos los individuos,⁹⁸ sea a título individual o colectivo. Sin embargo, los límites que a lo largo de la historia han impuesto las propuestas del liberalismo político y económico a los derechos humanos⁹⁹ ciertamente exigen una nueva concepción sobre estos derechos desde una perspectiva intercultural.

ESTÁNDARES SOBRE EL DERECHO A LA EDUCACIÓN

La formación con un enfoque de derechos ampliado se instituye en una de las expresiones de la educación en derechos humanos y de la naturaleza. Por esta razón, para evidenciar el marco de protección que la ampara, es necesario identificar el marco de protección general de la educación en y para los derechos humanos y de la naturaleza. Sin embargo, con el objeto de establecer un contexto que permita su enfoque

97 ONU, *Bachelet demanda medidas urgentes para hacer realidad el derecho humano a un medioambiente saludable tras reconocimiento por la Asamblea General de las Naciones Unidas*, 28 de julio de 2022, <https://www.ohchr.org/es/press-releases/2022/07/bachelet-calls-urgent-action-realize-human-right-healthy-environment>.

98 Flores, «Los derechos humanos en el contexto de la globalización», 18.

99 *Ibíd.*, 11.

de forma adecuada, en primera instancia, se realiza una aproximación general al derecho humano a la educación en el marco de los instrumentos internacionales de derechos humanos.

La educación es definida por la UNESCO como un derecho humano fundamental que está ligado a la DUDH, entre otros instrumentos internacionales en derechos humanos, y como uno de los principios rectores que respalda la Agenda Mundial Educación 2030, así como el objetivo de desarrollo sostenible 4 (ODS 4), cuyo propósito es garantizar el disfrute pleno del derecho a la educación como catalizador para lograr un desarrollo sostenible.¹⁰⁰

En un texto oficial de orientación internacional, el derecho humano a la educación fue reconocido y definido por primera vez el 10 de diciembre de 1948, cuando la Asamblea General de Naciones Unidas aprobó la DUDH (art. 26). Posteriormente, en 1976 el Pacto Internacional de Derechos Económicos Sociales y Culturales (PIDESC) completa lo establecido en la declaración citada determinando las características que debe cumplir la educación (arts. 13 y 14).

Además, con el objeto de apoyar a los Estados parte a aplicar el pacto citado, en el marco de la ONU, el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (CDESC) emitió las Observaciones Generales 11 y 13. La Observación General 13 fue adoptada en 1999 y se consagra en gran parte al contenido del art. 13 del PIDESC.

En el marco de la citada observación, las características interrelacionadas del derecho humano a la educación son disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad. En la práctica, la disponibilidad se evidencia con la existencia de instituciones y programas de enseñanza suficientes. La accesibilidad, con una educación que esté al alcance de todas y todos y garantice la no discriminación y la accesibilidad material y económica. La aceptabilidad, con una educación pertinente y de calidad en fondo y forma (carreras, programas y contenidos). La adaptabilidad, con una educación que se adecua a las necesidades de las sociedades y responde a las necesidades de los alumnos en contextos culturales y sociales variados.¹⁰¹

100 UNESCO, «El derecho a la educación», UNESCO, accedido el 31 de octubre de 2022, párr.1, <https://es.unesco.org/themes/derecho-a-educacion>

101 ONU Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, *Observación General n.º 13*, 8 de diciembre de 1999, art. 13, párr. 2, E/C.12/1999/10, <https://www>

Cabe aclarar que el derecho humano a la educación ha sido contemplado en otros instrumentos internacionales y regionales. En el sistema interamericano se encuentra reconocido en la Convención Interamericana de Derechos Humanos (art. 26), el Protocolo de San Salvador en materia de DESC, anexo a la Convención Americana sobre Derechos Humanos (CADH), entre otros.¹⁰²

En consecuencia, el marco conceptual y de protección internacional del derecho humano a la educación se configura con los principales tratados internacionales (sistema de Naciones Unidas e interamericano) que lo contemplan de forma general o focalizada. Sin embargo, desde una perspectiva crítica y en clave derechos de la naturaleza, estas características no son las únicas condiciones para garantizar el derecho humano a la educación. Para la consecución real de este derecho es imprescindible desarrollar una educación emancipadora.

Con base en lo expuesto, es posible concluir que la educación que garantizaría de manera más efectiva el ejercicio del derecho humano a la educación, como derecho llave que abre paso a la posibilidad del disfrute de otros derechos asociada a una visión de responsabilidad, es una educación emancipadora y crítica basada en un enfoque de derechos (humanos y de la naturaleza) que nos impulse a desarrollarnos holísticamente y a constituirnos en agentes transformadores de nuestras propias opresiones y las de los otros seres humanos y no humanos. Esta idea nutre a la formación en litigio estructural para la defensa de los derechos humanos y los de la naturaleza.

ESTÁNDARES SOBRE EL DERECHO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN DERECHOS HUMANOS Y DE LA NATURALEZA

En el marco de los instrumentos internacionales de derechos humanos, Katarina Tomasevski identificó que la definición de la educación es una salvaguardia necesaria que abarca el derecho a la educación, los derechos humanos en la educación y la enseñanza de los derechos

.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/ONU_Observaci%C3%B3n_General_13_Derecho_Educaci%C3%B3n_es.pdf.

102 Fabian Salvioli, «Educación en derechos humanos: Políticas públicas para democracias substanciales», accedido el 3 de septiembre de 2022, 4-5, http://www.dhnet.org.br/educar/1congresso/1_c2006_fabian_salvioli.pdf.

humanos.¹⁰³ Estas dimensiones son interdependientes en el marco del derecho humano a la educación y alcanza a todos los niveles, incluida la educación superior. Sin embargo, su distinción, en los términos que propone Fabián Salvioli, es decir, como categorías de análisis asociadas a la educación y los derechos humanos,¹⁰⁴ es necesaria para identificar los respectivos marcos de protección.

La educación en derechos humanos, en el marco de los planes de acción que son parte del Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos (PMEDH),¹⁰⁵ es definida como el conjunto de actividades educativas, de capacitación y difusión de información encaminadas a crear una cultura universal de los derechos humanos.¹⁰⁶ El PMEDH y sus planes reconocen que la educación integral en derechos humanos «no solo proporciona conocimientos sobre los derechos humanos y los mecanismos para protegerlos, sino que, además, transmite las aptitudes necesarias para promover, defender y aplicar los derechos humanos en la vida cotidiana».¹⁰⁷

Otro aspecto para denotar es que los instrumentos citados instan a incorporar el carácter práctico a las actividades de educación en derechos humanos a fin de establecer una relación entre los derechos humanos y la experiencia de los educandos en la vida real, a fin de que puedan inspirarse en los principios de derechos humanos existentes en su propio contexto cultural.¹⁰⁸ De esta manera, «se dota a los educandos de los medios necesarios para determinar y atender a sus necesidades en el ámbito de los derechos humanos y buscar soluciones compatibles con las normas de esos derechos».¹⁰⁹

103 Katarina Tomasevski, «Contenido y vigencia del derecho a la educación», *Revista-IIDH*, n.º 36 (2008): 18, <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r06835-1.pdf>.

104 Salvioli, «Educación en derechos humanos», 4.

105 Este programa fue aprobado por la Asamblea General de la ONU el 10 de diciembre de 2004, con el objeto de promover la ejecución de programas de educación en derechos humanos en todos los sectores y comprende una serie de etapas; por lo tanto, se complementa con los planes de acción expedidos con dicho propósito.

106 OHCHR, *Plan de Acción, Programa Mundial para la educación en derechos humanos: Primera etapa* (Nueva York-Ginebra: UNESCO, 2006), 1; énfasis añadido.

107 *Ibíd.*

108 *Ibíd.*

109 *Ibíd.*

El Plan de Acción para la Segunda Etapa, expedido en el año 2010, se dedica a promover la educación en derechos humanos en la educación superior. Con este propósito, este plan mantiene la definición de la educación en derechos humanos antes citada y adicionalmente define a la educación superior como: «la enseñanza que se imparte en el nivel postsecundario en universidades u otros establecimientos aprobados por las autoridades estatales, incluidas las instituciones de formación y certificación de profesionales tales como docentes, trabajadores sociales y personal médico y jurídico».¹¹⁰

En este sentido, desde el nivel superior, la educación en derechos humanos promueve un enfoque holístico y abarca los derechos humanos por conducto de la educación, así como la realización de los derechos humanos en la educación.¹¹¹ Adicionalmente, para integrar este enfoque de forma efectiva, el plan identifica cinco esferas clave: a) políticas y medidas de aplicación conexas, b) procedimientos e instrumentos de enseñanza y aprendizaje, c) investigación, d) contexto de aprendizaje y e) educación y perfeccionamiento profesional del personal docente de la enseñanza superior.¹¹² Para el eje a, que alcanza a las políticas públicas, leyes, reglamentos, planes de acción, etc., y para el eje b, que alcanza a los procesos e instrumentos de enseñanza y aprendizaje, el plan determina lo siguiente:

1. Políticas y medidas de aplicación conexas. Las políticas de enseñanza superior (legislación, planes de acción, planes de estudios, políticas de formación, entre otros) deben promover explícitamente la educación en derechos humanos e integrar los derechos humanos en todo el sistema de enseñanza superior. [...] Para ser eficaces, las políticas requieren una estrategia de aplicación coherente, que incluya la asignación de recursos adecuados y el establecimiento de mecanismos de coordinación que garanticen la coherencia, el seguimiento y la rendición de cuentas.
2. Procesos e instrumentos de enseñanza y aprendizaje. La introducción o el perfeccionamiento de la educación en derechos humanos entraña la adopción de un enfoque holístico de la enseñanza y el aprendizaje que refleje los valores de los derechos humanos. Los derechos humanos se

110 OHCHR, *Plan de Acción, Programa Mundial para la educación en derechos humanos: Segunda etapa* (Nueva York- Ginebra: UNESCO, 2012), 2.

111 ONU, *Plan de Acción, Segunda etapa*, 4.

112 *Ibíd.*

integran como una cuestión transversal en todas las disciplinas, y se introducen cursos y programas específicos sobre derechos humanos, en particular programas multidisciplinarios e interdisciplinarios. Las prácticas y metodologías son democráticas y participativas.¹¹³

Sin embargo, el marco de protección del derecho a la educación superior en derechos humanos, no se circunscribe únicamente al programa y planes en referencia. Para Ana María Vega y otras autoras, este marco se configura también con el marco conceptual del EBDH¹¹⁴ y la guía de indicadores de derechos humanos.¹¹⁵

La guía de indicadores de derechos humanos fue expedida en el año 2012 por el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. En ella se establecen varios indicadores ilustrativos sobre el derecho humano a la educación en el marco del art. 26 de la DUDH. Sin embargo, no desarrollan indicadores específicos para la educación en y para los derechos humanos. Por esta razón, no se profundiza en la misma.

A la lista propuesta por Vega, debido a sus contribuciones, cabe añadir los siguientes instrumentos: Declaración de las Naciones Unidas sobre Educación y Formación en Materia de Derechos Humanos y Principios Interamericanos sobre Libertad Académica y Autonomía Responsable. La Declaración de las Naciones Unidas sobre Educación y Formación en Materia de Derechos Humanos fue expedida en el año 2011 y desarrolla contenidos que promueven la educación en derechos humanos a través de catorce artículos. Se enfatiza que el art. 1 reconoce explícitamente que la educación en y para los derechos humanos es un derecho. En este sentido, la declaración fortalece la obligación que

113 *Ibíd.*

114 Este enfoque fue introducido en 1997 por el Secretario General de la ONU a partir del Programa de Reforma de las Naciones Unidas con el objeto de orientar los derechos humanos e introducirlos de forma transversal en las diversas actividades y programas en el marco de sus mandatos respectivos. Posteriormente fue consolidado en *The Human Rights Based Approach to Development Cooperation Towards a Common Understanding Among UN Agencies* con el objeto de orientar el entendimiento común del EBDH para todos los organismos de las Naciones Unidas. Ana María Vega Gutiérrez, coord., *Los derechos humanos en la educación superior: Enfoques pedagógicos innovadores a través del aprendizaje-servicio y del aprendizaje basado en las competencias* (Logroño: Universidad de La Rioja, 2017), 18.

115 *Ibíd.*

tienen los Estados parte de promover la educación en y para los derechos humanos y garantizar el ejercicio de este derecho.

Para cumplir este objetivo, el mismo instrumento en el art. 8 establece dos líneas de acción principales. La primera involucra la formulación adecuada de estrategias y políticas, programas y planes de acción, para impartir educación y formación en materia de derechos humanos. En este proceso los Estados deben tener en cuenta el PMEBD de acuerdo con las necesidades y prioridades locales y nacionales específicas.¹¹⁶ El segundo alude a la evaluación y el seguimiento de las estrategias, los planes de acción, las políticas y los programas con la participación de todos los interesados.¹¹⁷

Por otra parte, en el ámbito interamericano, cabe remitirse a los Principios Interamericanos sobre Libertad Académica y Autonomía Universitaria, adoptado por la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) en el año 2021. El principio X está dedicado a la educación en derechos humanos. Con este principio la CIDH determina que los Estados deben adoptar medidas, incluyendo planes nacionales, para garantizar que todas las personas accedan a una educación en derechos humanos, de conformidad con la CADH y demás instrumentos internacionales aplicables, y promover programas educativos integrales que permitan construir una cultura de derechos humanos.¹¹⁸ Además, establece que las instituciones de enseñanza pública y particular deben desarrollar currículos y programas para garantizar la educación en derechos humanos de manera interdisciplinaria en todos los niveles de la educación con perspectiva de igualdad de género e interseccionalidad, garantizándoles también la educación sexual integral.¹¹⁹ Sobre los contenidos de las materias, la CIDH señala que se debe proteger la libertad de expresión y de cátedra.¹²⁰

La observación de este principio es relevante porque evidencia con absoluta claridad que la promoción de la educación en y para los derechos humanos por parte de los Estados a través de los organismos

116 *Ibíd.*

117 *Ibíd.*

118 Comisión Interamericana de Derechos Humanos, *Principios Interamericanos sobre Libertad Académica y Autonomía Universitaria* (CIDH, 2021), principio X.

119 *Ibíd.*

120 *Ibíd.*

competentes no vulnera el principio de autonomía responsable de las instituciones de educación superior (IES) ni el principio de libertad de cátedra.

Cabe mencionar que las IES, en ejercicio del referido principio, pueden impulsar este tipo de enseñanza observando los estándares mínimos establecidos para los procesos e instrumentos de enseñanza y aprendizaje: a) adopción de un enfoque holístico que refleje los valores de los derechos humanos, b) transversalización del enfoque de los derechos humanos en todas las disciplinas, c) oferta de cursos y programas específicos sobre derechos humanos, en particular programas multidisciplinarios e interdisciplinarios, d) desarrollo de contenidos a través de prácticas y metodologías democráticas y participativas.¹²¹

Sin embargo, esto no exime a los Estados de su deber de promover la educación en y para los derechos humanos a través de los estándares mínimos establecidos para las políticas y medidas de aplicación conexas: promover explícitamente la educación en derechos humanos a través de las políticas públicas, la legislación, planes de acción, planes de estudios, políticas de formación, entre otros, e integrar los derechos humanos en todo el sistema de enseñanza superior.¹²²

En conjunto, los instrumentos citados evidencian que la comunidad internacional valora y promueve la educación en derechos humanos en todos los niveles. Al respecto, Fabian Salvioli sostiene que, si se efectúa una hermenéutica pertinente de las normas que sobre educación poseen los instrumentos internacionales de derechos, desde el punto de vista axiológico, se puede afirmar que existe una consagración internacional del derecho a la educación en derechos humanos; por esta razón, los Estados no pueden ignorar la inclusión de estos contenidos en los planes y programas de estudio ofertados por las instituciones públicas, en todos los niveles, y supervisar que las instituciones particulares cumplan también con lo indicado.¹²³

En este sentido, es posible concluir que la educación superior en derechos humanos es un derecho irrenunciable de las personas y debe

121 ONU, *Plan de Acción: Segunda etapa*, 4.

122 *Ibíd.*

123 Salvioli, «Educación en derechos humanos», 6.

ser garantizada por los Estados.¹²⁴ El marco conceptual y de protección de este derecho se configura con los instrumentos internacionales antes citados. A su vez, este marco se configura en el marco de protección que ampara la formación en litigio estructural con EBDH.

Cabe destacar que la formación en litigio estructural integral con enfoque de derechos humanos, en el ámbito formal de la educación superior, sería la expresión más notable de la garantía del derecho a la educación, los derechos humanos en la educación en derechos humanos y el cumplimiento de la responsabilidad social por parte de la universidad.

Por otro lado, respecto al marco de protección internacional de la educación en derechos de la naturaleza, cabe señalar que no existen instrumentos internacionales que promuevan explícitamente este tipo de educación. No obstante, a nivel internacional, el valor intrínseco de la naturaleza es una cuestión que está siendo discutida dentro del marco de la educación sobre desarrollo sostenible.

En un acápite anterior se hizo una breve alusión a las recomendaciones que ha venido realizando el secretario de la ONU sobre el valor intrínseco de la naturaleza. Aquí cabe añadir que la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible aprobada en septiembre de 2015 por la Asamblea General de la ONU establece una hoja de ruta para América Latina y el Caribe, con miras a alcanzar la sostenibilidad económica, social y ambiental de los países suscriptores.¹²⁵

El objetivo 4 de la agenda busca garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje para todos.¹²⁶ La meta 4.7. del citado objetivo es asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible a través de la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial, la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible.¹²⁷

124 *Ibíd.*

125 ONU Asamblea General, *Transformar nuestro mundo: La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*, 21 de noviembre de 2015, A/RES/70/1.

126 *Ibíd.*, objetivo 4.

127 *Ibíd.*, meta 4.7.

El indicador para medir esta meta es el grado en el que la educación para la ciudadanía mundial y la educación para el desarrollo sostenible, incluida la igualdad de género y los derechos humanos, se incorpora en todos los niveles de las políticas nacionales de educación, los planes de estudio, la formación del profesorado y la evaluación de los estudiantes.¹²⁸

Profundizar sobre la educación para el desarrollo sostenible no es el objetivo de esta investigación. No obstante, se hace alusión a la misma para denotar que el enfoque de derechos humanos atraviesa este tipo de educación especializada y que la educación ambiental se configura también en una oportunidad para construir nuevos conocimientos vinculando las líneas críticas del derecho ambiental con las contribuciones de los derechos de la naturaleza y los principios del *Sumak Kawsay*.

Por otra parte, es pertinente resaltar que la HRE2020 Global Coalition for Human Rights Education¹²⁹ elaboró el instrumento «Marco de indicadores sobre la educación en derechos humanos: Indicadores clave para monitorear y evaluar la implementación de la educación y la formación en derechos humanos».¹³⁰ Este instrumento es un aporte de la sociedad civil internacional y fue elaborado con base en la Declaración de la ONU sobre Educación y Formación en Materia de Derechos Humanos y las directrices facilitadas por el Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos. En este sentido, contempla varios apartados entre los que se incluyen indicadores orientativos sobre la educación y la formación en materia de derechos humanos en la planificación nacional, la educación y la formación en materia derechos humanos en el sector de la educación formal, entre otros.¹³¹

128 ONU Asamblea General, *Anexo: Marco de indicadores mundiales para los Objetivos de Desarrollo Sostenible y metas de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*, 10 de julio de 2017, A/RES/71/313, indicador 4.7.1.

129 HR2020 Global Coalition for Human Rights Education es la coalición global de la sociedad civil fundada por Amnistía Internacional Human Rights Education Associates (HREA) y Soka Gakkai Internacional (SGI) con el fin de promover en el ámbito internacional el derecho a la educación en derechos humanos mediante el trabajo de incidencia, la sensibilización, el fomento de la capacidad de acción y el desarrollo de recursos.

130 OHCHR, *Indicadores de derechos humanos: Guía para la medición y aplicación* (Nueva York-Ginebra: ONU, 2012).

131 Coalición Global HRE 2020, *Marco de indicadores sobre la educación en derechos humanos: Indicadores clave para monitorear y evaluar la implementación de la educación y la formación en derechos humanos* (HRE: 2015).

Si bien la naturaleza de este instrumento es orientativa, su evocación en este acápite es necesaria porque ofrece un marco referencial de indicadores que sirven de orientación para su adaptación y aplicación en función de las necesidades de esta investigación. De esta manera, para observar los instrumentos nacionales se utilizarán los siguientes indicadores, descriptores y fuentes de información adaptados.

Indicador 1: ¿Hay planes, políticas nacionales, leyes o normativa secundaria que establezcan y prescriban la educación en y para los derechos humanos y de la naturaleza dentro del Sistema de Educación Superior (SES) ecuatoriano? Descriptores: referencias sobre la educación en derechos humanos y de la naturaleza. Fuentes de información: legislación primaria y secundaria, planes nacionales, políticas públicas de educación superior.

MARCO DE PROTECCIÓN NACIONAL PARA LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS Y DE LA NATURALEZA

En el ámbito nacional, los instrumentos normativos principales que garantizan la educación en derechos humanos y de la naturaleza son la Constitución de la República del Ecuador (CRE)¹³² y la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES).¹³³ Es importante mencionar que en estos instrumentos no hay una referencia explícita sobre la educación en derechos humanos o de la naturaleza. Sin embargo, una lectura integral permite concluir que este tipo de educación especializada está garantizada en estos dos instrumentos.

La Constitución ecuatoriana en el art. 26 concibe a la educación como un derecho que tiene una dimensión individual y colectiva, además es una obligación del Estado y una condición indispensable para el buen vivir.¹³⁴ Textualmente, el art. 27 de la carta constitucional señala que: «[la] educación se centrará en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico, *en el marco del respeto a los derechos humanos, al medio ambiente sustentable y a la democracia; será [...] intercultural, democrática,*

132 Ecuador, *Constitución de la República del Ecuador*.

133 Ecuador, *Ley Orgánica de Educación Superior*, Registro Oficial 298, Suplemento, 12 de octubre de 2010.

134 Ecuador, *Constitución de la República del Ecuador*, art. 26; énfasis añadido.

incluyente y diversa, de calidad y calidez; impulsará la equidad de género, la justicia, la solidaridad y la paz; estimulará el sentido crítico, el arte».¹³⁵

Esta referencia constitucional, al vincular de forma directa al marco de derechos humanos, permite establecer que el derecho a la educación reconocido en la Constitución ecuatoriana comprende las tres categorías que fueron identificadas por Karina Tomasevski y Fabián Salvioli en el marco internacional de protección del derecho humano a la educación, estas son el «derecho a la educación», los «derechos humanos en la educación» y la «educación en derechos humanos».

Cabe señalar que el derecho a la educación superior y sus mecanismos de garantía se encuentran desarrollados ampliamente en la LOES. Por otro lado, en el reglamento para garantizar la igualdad de todos los actores del SES expedido por el Consejo de Educación Superior (CES) en el año 2017 se encuentran varios elementos que permiten determinar que dicho reglamento promueve la garantía de los derechos humanos en la educación.

Respecto a la educación en derechos de la naturaleza se destaca que el art. 27 de la Constitución, al establecer el marco que orienta la educación para garantizar el desarrollo holístico del ser humano, hace alusión expresa al «medio» ambiente sustentable; no así a los derechos de la naturaleza. Sin embargo, esto no implica que los organismos estatales competentes en materia de educación superior no tengan la obligación de promover la enseñanza en y para los derechos de la naturaleza o que las IES no deban incorporar asignaturas con contenidos específicos sobre derechos de la naturaleza, transversalizar el enfoque basado en derechos de la naturaleza o proponer programas de cuarto nivel específicos. Un criterio contrario caería en el círculo vicioso del positivismo más rancio.

Desde el preámbulo de la Constitución se encuentran principios que permiten fundamentar dicha obligación. Si el proyecto utópico es una nueva forma de convivencia ciudadana en diversidad y armonía con la naturaleza para alcanzar el buen vivir/*Sumak Kawsay* y el art. 26 de la carta constitucional ya establece que la educación es condición indispensable para alcanzar el buen vivir, es evidente que la enseñanza

135 *Ibíd.*, art. 27; énfasis añadido.

en y para los derechos de la naturaleza se encuentra implícita para el cumplimiento de tal objetivo.

Para fortalecer lo indicado, cabe mencionar que la LOES en el art. 9, al vincular la educación superior con el buen vivir, recoge el mandato constitucional contenido en el art. 27 bajo el marco de la interculturalidad, del respeto a la diversidad y la convivencia armónica con la naturaleza.¹³⁶ Además, el segundo inciso del art. 71 de la Constitución dispone que el Estado tiene la obligación de incentivar la protección de la naturaleza y promover el respeto a todos los elementos que forman parte de un ecosistema.¹³⁷

En este punto es imperativo plantear el siguiente cuestionamiento: ¿el SES ecuatoriano, como parte del aparataje institucional estatal, tiene la obligación de incentivar la protección de la naturaleza y promover el respeto a todos los elementos que forman parte de un ecosistema en la educación superior? La respuesta a esta interrogante la encontramos en el art. 14, lit. m de la LOES, según el cual una de las funciones del SES es la promoción del respeto de los derechos de la naturaleza, la preservación de un ambiente sano y una educación y cultura ecológica.¹³⁸ De esta forma, se configura que el marco de protección principal dentro de la normativa nacional para la educación en derechos de la naturaleza está establecido en la Constitución y la LOES.

Por tanto, se concluye que el marco de protección nacional e internacional de la educación en derechos humanos, la Constitución de la República y la LOES constituyen en conjunto el marco de protección principal que ampara la formación en litigio estructural para la defensa de los derechos humanos y de la naturaleza. Sin embargo, la promoción de la educación en derechos humanos y de la naturaleza en la normativa secundaria, de forma explícita, representa un desafío actual para el SES, particularmente para los órganos con potestad reglamentaria.

Por otro lado, con relación a los planes y las políticas públicas de educación en derechos humanos y de la naturaleza, cabe realizar dos puntualizaciones. La primera es que Ecuador no cuenta con un plan nacional de ese alcance. En el marco de los derechos humanos existe un

136 Ecuador, *Ley Orgánica de Educación Superior*, art.9.

137 Ecuador, *Constitución de la República del Ecuador*, art. 71.

138 Ecuador, *Ley Orgánica de Educación Superior*, art.11.

primer antecedente con la expedición del Plan Nacional de Derechos Humanos que, entre sus objetivos generales, señala «establecer en el sistema educativo nacional, formal y no formal, en todos los niveles, estudios relativos a los derechos humanos, sus principios y fundamentos, la necesidad de su protección, difusión y su desarrollo, los mecanismos de la sociedad civil para reclamar por su aplicación indiscriminada, integral y universal».¹³⁹ No se encontró evidencia de que este plan haya sido derogado expresamente y, por tanto, su existencia se considera fundamental, dado que en los planes de desarrollo vigentes, nacional y del SES, no se hace ninguna referencia a este tipo de educación.

El enfoque de derechos humanos se encuentra mencionado tanto en el Plan Nacional de Desarrollo (PND)¹⁴⁰ como en el Plan de Desarrollo del Sistema de Educación Superior (PDSSES).¹⁴¹ Sin embargo, no existe una promoción explícita de la educación en derechos humanos, ni de la naturaleza, y tampoco se evidencia alusión alguna al enfoque basado en los derechos de la naturaleza.

Por otro lado, en lo que respecta al enfoque de los derechos humanos en la educación, siguiendo la referencia diferenciadora de los componentes del derecho en mención que fue identificada por Tomasevski y Salvioli, se advierte que este enfoque se incorpora en el PND vigente apuntando al primer y segundo componentes del derecho humano a la educación. Sin embargo, no hay alusión explícita a la enseñanza de los derechos humanos. Mientras que el enfoque de los derechos de la naturaleza en la educación no se refleja. En todo caso, la tendencia al libre mercado como sustento de la economía del país parece entrar en contradicción con los preceptos de la economía circular que se propone en el eje de transición ecológica.

Por otro lado, en el PDSSES se evidencia que existe una tendencia hacia la alineación con el PND y los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030.¹⁴² Sin embargo, no se evidencia una promoción explícita sobre

139 Ecuador, *Plan Nacional de Derechos Humanos*, Registro Oficial 346, 24 de junio de 1998, art. 6, num. 3.2.

140 Ecuador Consejo Nacional de Planificación, *Plan Nacional de Desarrollo 2021-2025*, Registro Oficial Suplemento 544, 23 de septiembre de 2021.

141 Ecuador Consejo de Educación Superior, *Plan de Desarrollo del Sistema de Educación Superior*, RPC-SE-14-No.039-2022, 5 de septiembre de 2022.

142 Ecuador, *Plan de Desarrollo del Sistema de Educación Superior*, 22-5.

la educación en derechos humanos y de la naturaleza. Por último, se destaca que, mediante oficio s/n del 25 de octubre de 2022, se presentó ante la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT) un pedido de información sobre las políticas públicas de educación superior que promueven la educación en derechos humanos y de la naturaleza, entre otros requerimientos.

Mediante memorando n.º SENESCYT-CGAJ-DAJ-2023-0006-M, dicha secretaría de Estado dio contestación remitiendo varios anexos. Específicamente con el memorando n.º SENESCYT-SGES-SIES-2023-0054-M se da respuesta a varias consultas realizadas. Sin embargo, en ninguno de los documentos remitidos se hace alusión a la solicitud asociada con tales políticas.

Únicamente a través de la búsqueda de fuentes secundarias se logró identificar que, entre los años 2015 y 2017, con el apoyo de la UNESCO y la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo, respectivamente, las autoridades de la SENESCYT realizaron un importante esfuerzo por entregar recursos a los actores del SES ecuatoriano para alcanzar la igualdad en la educación superior ecuatoriana.¹⁴³

Entre los recursos identificados se encuentran el libro *Construyendo igualdad en la educación superior: Fundamentación y lineamientos para transversalizar los ejes de igualdad y ambiente* (2015)¹⁴⁴ y la *Guía para la igualdad y ambiente en la educación superior: Pasos para elaborar planes de transversalización de los ejes de igualdad y ambiente en la educación superior* (2017).¹⁴⁵

El libro desarrolla veinte estándares con sus orientaciones generales por ámbito de educación superior. De los cinco frentes de las agendas de igualdad: género, pueblos y nacionalidades, discapacidad, movilidad e igualdad intergeneracional, se prioriza a los tres primeros y se contempla al eje de ambiente por su relevancia estratégica, el planteamiento

143 Magdalena Herdoiza-Estévez, *Construyendo igualdad en la educación superior: Fundamentación y lineamientos para transversalizar los ejes de igualdad y ambiente* (Quito: SENESCYT / UNESCO, 2015); Ecuador SENESCYT, *Guía para la igualdad y ambiente en la educación superior: Pasos para elaborar planes de transversalización de los ejes de igualdad y ambiente en la educación superior* (Quito: Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo / SENESCYT, 2017).

144 Magdalena Herdoiza-Estévez, *Construyendo igualdad en la educación superior*.

145 Ecuador SENESCYT, *Guía para la igualdad y ambiente en la educación superior*.

sistémico que amerita su tratamiento y las profundas implicaciones para el trabajo de las IES.¹⁴⁶

La guía desarrolla insumos con contenidos de carácter práctico y pedagógico para que las IES pongan en práctica los fundamentos y estándares contemplados en el libro. Cabe señalar que, dentro del eje de igualdad, el estándar 12 prescribe que la educación superior favorece el desarrollo holístico de las personas en el marco del respeto a los derechos humanos y ciudadanos.¹⁴⁷ Sin embargo, no se evidencia alusión o promoción expresa a la educación en derechos humanos.

Por otro lado, se destaca que, dentro del eje de ambiente, ambos instrumentos contemplan orientaciones que involucran a los derechos de la naturaleza. Concretamente, la inclusión obligatoria de contenidos sobre los derechos de la naturaleza en las carreras sociales y técnicas que no estén relacionadas con el ambiente¹⁴⁸ se encuentra contemplada en el libro dentro de los lineamientos para la formación asociados al eje de ambiente.

En conjunto, los lineamientos desarrollados en la guía y el libro se traducen en orientaciones mínimas que apuntan a incorporar y desarrollar los derechos de la naturaleza en la educación superior desde la perspectiva de ambiente, por lo que son susceptibles de mejora o ampliación por parte de las IES. Es discutible si constituyen o no una política pública. Sin embargo, este primer esfuerzo se instituye como un importante avance en el proceso de construcción de una educación en derechos de la naturaleza.

Como corolario del capítulo, se destaca que el reconocimiento de los derechos de la naturaleza en el contexto ecuatoriano plantea una serie de cuestionamientos a las normas, discursos y prácticas hegemónicas que atraviesan la relación ser humano-naturaleza. Por lo tanto, plantea una serie de desafíos a la educación superior, en general, y a la educación en derechos humanos, en particular. Sin embargo, su aproximación y comprensión no están desprovistas de complejidades.

La lógica de una relación y la complementariedad a la que se ha aludido entre los derechos humanos y de la naturaleza desde la teoría

146 Herdoiza-Estévez, *Construyendo igualdad en la educación superior*, 25-38.

147 *Ibíd.*, 35.

148 *Ibíd.*, 141.

y algunos precedentes jurisprudenciales lo refleja la realidad misma, ya que cuando se producen afectaciones ecosistémicas se vulneran o ponen en riegos los derechos humanos y los de la naturaleza. Por esta razón, pensando en su defensa jurídica, se advierte que el litigio estructural se instituye en un medio con un alto potencial para promover el activismo judicial con miras a incidir en las políticas públicas, la legislación y obtener resultados que beneficien a colectivos humanos y no humanos. Sin embargo, el litigio estructural es poco conocido o promovido por las y los abogados. La tendencia de la formación y el mercado laboral para estos profesionales se orienta más hacia la defensa de casos individuales.

La formación en litigio estructural para la defensa de los derechos humanos y de la naturaleza se ampara en el marco de protección de la educación en y para los derechos humanos y de la naturaleza y se inscribe como uno de los posibles modelos por los que pueden apostar las universidades para garantizar el desarrollo de este tipo de educación especializada. Si bien el marco de protección aludido puede resultar limitado y hasta difuso en algunos casos, su importancia no está en discusión; por lo tanto, al configurarse como una categoría del derecho humano a la educación, la educación en derechos humanos y de la naturaleza debe ser promovida por los organismos del SES y desarrollada por las IES observando los estándares mínimos establecidos para el efecto.

Lamentablemente, ni el PND, ni el PDSES, ni la normativa secundaria de educación superior promueven explícitamente la educación en derechos humanos y de la naturaleza. Esta ausencia es cuestionable para un Estado democrático que se autodefine como un Estado constitucional de derechos y de justicia. En todo caso, pese a estas limitaciones, las universidades —en ejercicio de su autonomía responsable— están en la capacidad de elaborar, presentar y ofertar este tipo de educación. Por lo tanto, con miras a proponer algunas líneas de acción que promuevan el desarrollo de la formación en litigio estructural para la defensa de los derechos humanos y de la naturaleza, en el próximo capítulo, como una primera aproximación, se propone realizar un diagnóstico sobre la organización curricular de la formación en litigio estructural en las carreras de Derecho y en los programas en Derechos Humanos y de la Naturaleza.

CAPÍTULO SEGUNDO

LA ORGANIZACIÓN DE LA FORMACIÓN EN LITIGIO ESTRUCTURAL EN EL CURRÍCULO DE LAS CARRERAS DE DERECHO Y LOS PROGRAMAS EN DERECHOS HUMANOS Y DE LA NATURALEZA VIGENTES AL 15 DE JUNIO DE 2022: DIAGNÓSTICO

En este capítulo se exponen datos inéditos sobre los antecedentes de la formación en litigio estructural en la educación superior formal en el campo del derecho y los resultados obtenidos sobre la organización de estos aprendizajes en las carreras de Derecho y los programas en Derechos Humanos y de la Naturaleza vigentes en Ecuador al 15 de junio de 2022.

EXPLICACIÓN METODOLÓGICA

La metodología de la investigación tiene un enfoque mixto, cuantitativo y cualitativo, con cruce de fuentes secundarias y primarias. La recopilación de datos cualitativos, a través de fuentes secundarias, se realizó mediante la revisión de fuentes bibliográficas especializadas en materia de derechos humanos, derechos de la naturaleza, litigio

estructural y formación e instrumentos internacionales y nacionales que desarrollan el marco de protección que ampara la formación en litigio estructural para la defensa de los derechos humanos y de la naturaleza. Los resultados de este primer componente se reflejan en el primer capítulo.

Para obtener los datos cualitativos, a través de fuentes primarias, se utilizó el muestreo intencional y se realizaron entrevistas semiestructuradas con consentimiento informado a cinco autoridades de las principales universidades del país con experiencia en la formación o promoción de la educación en y para los derechos humanos y de la naturaleza: Mario Melo, decano de la Facultad de Jurisprudencia de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE); José Valenzuela, director del Centro de Derechos Humanos de la PUCE; Juan Pablo Albán, director general de las clínicas de la Universidad San Francisco de Quito (USFQ); Gina Benavides, coordinadora del Programa Andino de Derechos Humanos (PADH) de la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador (UASB-E); y Cristhian Paula, director del Instituto de Investigación en Igualdad, Género y Derechos (INIGED) de la Universidad Central del Ecuador (UCE).

Para profundizar el análisis de la formación en litigio estructural y abordar la pregunta central de estudio se establecieron doce preguntas articuladas a tres categorías orientativas: educación en derechos humanos y de la naturaleza, organización curricular de la formación en litigio estructural y enfoques. Las preguntas fueron ampliamente respondidas por las autoridades que participaron en la investigación.

Para obtener los datos cuantitativos se utilizó un muestreo por conglomerados y se analizó la oferta académica formal y vigente en el campo del derecho al 15 de junio de 2022, contenida en la base de datos facilitada por el CES mediante memorando n.º CES-CMI-2022-0231-M del 27 de junio de 2023. En el tercer nivel el conglomerado se conformó con las universidades que ofertan la carrera de Derecho. En el cuarto nivel, con las universidades que ofertan programas en derechos humanos y derechos de la naturaleza.

Para ubicar la muestra por conglomerados (IES que ofertan la carrera de Derecho en el tercer nivel e IES que ofertan carreras y programas en derechos humanos y derechos de la naturaleza en el cuarto nivel) se solicitó al CES una base de datos con la oferta académica vigente en

grado y posgrado en el campo del derecho. Posteriormente, con base en los números de resolución facilitadas por el referido Consejo de Estado, se realizó una búsqueda exhaustiva de las mallas curriculares a través de su gaceta oficial electrónica.

Cabe mencionar que los proyectos de carreras y programas son elaborados por las IES y presentados al CES para su aprobación. Posteriormente, pueden ser ofertados y ejecutados en los términos que fueron aprobados, mientras dure su vigencia. Sin embargo, la normativa que rige la materia faculta a las IES para realizar modificaciones a la oferta académica a través de los mecanismos establecidos para el efecto.

En este sentido, considerando que la oferta académica es un proceso dinámico que puede ser sujeto de continuas actualizaciones por parte de las IES, para la elaboración del diagnóstico se estableció como parámetro la condición de que las carreras de Derecho y los programas en Derechos Humanos y de la Naturaleza (campo derecho) a ser revisados se encuentren vigentes. La solicitud correspondiente fue dirigida al CES mediante oficio sin número del 10 de mayo de 2022.

En respuesta, dicho Consejo de Estado, mediante memorando n.º CES-CMI-2022-0231-M, del 27 de junio de 2023, atendió la solicitud de información cursada, señalando lo siguiente: «sírvasse encontrar como anexo el reporte n.º R-OA-CMI-DI-2022-058, el cual presenta la oferta académica vigente del campo amplio de ciencias sociales, periodismo, información y derecho, campo específico de derecho, con corte al 15 de junio del 2022 (Vigésima Tercera Sesión Ordinaria del Pleno del CES)». Consecuentemente, la fecha de corte establecida por el CES sirve de referencia para delimitar el diagnóstico, ya que este se realiza con la base de datos facilitada por dicho consejo de Estado. Bajo este contexto, para la realización del diagnóstico se plantean los siguientes indicadores, con sus respectivos descriptores y fuentes de información.

Indicador 1: ¿Cuál es la representación porcentual de las carreras en Derecho en el tercer nivel? Descriptores: carreras de Derecho vigentes. Fuente de información: base de datos facilitada por el CES.

Indicador 2: ¿La formación en litigio estructural cuenta con espacios curriculares propios en las carreras de Derecho vigentes? De ser así, ¿las asignaturas están vinculadas a los derechos humanos o de la naturaleza? Descriptores: litigio estructural, derechos humanos, derechos de la

naturaleza. Fuentes de información: mallas curriculares publicadas en la gaceta oficial electrónica del CES.

Indicador 3: ¿Cuál es la representación porcentual de los programas en derechos humanos y de la naturaleza vigentes? Descriptores: derechos humanos, derechos de la naturaleza. Fuentes de información: base de datos facilitada por el CES.

Indicador 4: ¿Los programas en derechos humanos y de la naturaleza cuentan con menciones o espacios curriculares propios para la formación en litigio estructural? Descriptores: litigio estructural. Fuentes de información: mallas curriculares publicadas en la gaceta oficial electrónica del CES.

FORMACIÓN EN LITIGIO ESTRUCTURAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR FORMAL ECUATORIANA: ANTECEDENTES

A través de la búsqueda realizada en fuentes secundarias, no se logró ubicar información sobre los antecedentes de la formación en litigio estructural en el contexto ecuatoriano. Empero, se identificó el estudio realizado por Rina Pazos y Jorge Fabara «La carrera de Derecho en Ecuador: Análisis de los planes de estudios en el 2018».¹⁴⁹ En este artículo, los autores se aproximan brevemente al modelo de la enseñanza clínica de manera general, pero no profundizan en la enseñanza clínica de los derechos humanos.

Por lo expuesto, con el objeto de aproximarnos a los antecedentes de la formación en litigio estructural en la educación superior formal ecuatoriana se realizaron entrevistas semiestructuradas con consentimiento informado a las siguientes autoridades: Mario Melo,¹⁵⁰ José Valenzuela,¹⁵¹ Juan Pablo Albán¹⁵² y Gina Benavides.¹⁵³ Las autoridades entrevistadas coincidieron en afirmar que la organización de la

149 Rina Pazos y Jorge Fabara, «La carrera de Derecho en Ecuador: Análisis de los planes de estudio en el año 2018», *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, n.º 2 (2018), doi:10.5354/0719-5885.2018.51970.

150 Mario Melo, entrevistado por la autora, 8 de noviembre de 2022.

151 José Valenzuela, entrevistado por la autora, 29 de noviembre de 2022.

152 Juan Pablo Albán, entrevistado por la autora, 11 de noviembre de 2022.

153 Gina Benavides, entrevistada por la autora, 8 de noviembre de 2022.

formación en litigio estructural en Ecuador apareció inicialmente asociada a los derechos humanos.

En el tercer nivel aparece articulada a la creación de las clínicas de derechos humanos y la implementación del modelo de la enseñanza clínica. Y en el cuarto nivel aparece como una mención específica con denominación explícita. Además, destacaron que este tipo de formación se ha ido adaptando para satisfacer las necesidades que se han ido evidenciado en las respectivas universidades. A continuación, una síntesis que consolida la información recabada:

[La formación en litigio estructural], en el tercer nivel de grado apareció con la creación de las primeras clínicas de derechos humanos de las universidades PUCE (1999) y USFQ (2002) y la implementación de la enseñanza clínica del derecho. En este nivel, [la formación] contempló un desarrollo teórico y la *praxis* de las y los estudiantes en las clínicas de derechos humanos bajo la supervisión de los docentes clínicos.¹⁵⁴ Mientras que, en el cuarto nivel, apareció vinculada a la mención «Litigio Estructural» dentro de la Maestría en Derechos Humanos y Exigibilidad Estratégica que fue propuesta por el PADH de la UASB-E y aprobada por el CES mediante Resolución RPC-SO-18- No.189-2014 de 14 de mayo de 2014. En este nivel la formación contempló un desarrollo teórico a través de las asignaturas de la mención.¹⁵⁵

Adicionalmente, a través de la revisión de la malla curricular de la Maestría de Derechos de la Naturaleza y Justicia Intercultural ofertada por la UASB-E, se logró identificar que la formación en litigio estratégico con un enfoque intercultural articulada a los movimientos sociales apareció en el año 2020 dentro del primer programa en derechos de la naturaleza que se ofertó en Ecuador.

Sobre los precursores de la implementación del modelo de enseñanza clínica de los derechos humanos en Ecuador, el abogado Juan Pablo Albán destacó que dicho proceso fue impulsado por académicos como Farith Simon y Alejandro Ponce, quienes tuvieron la experiencia de la formación en universidades de Estados Unidos.¹⁵⁶ Cabe señalar que en ese país la enseñanza clínica logró permear en el currículo de las

154 Juan Pablo Albán, entrevistado por la autora, 11 de noviembre de 2022.

155 Gina Benavides, entrevistada por la autora, 8 de noviembre de 2022.

156 *Ibíd.*

universidades en los años 60. Sin embargo, sus orígenes teóricos se remontan aproximadamente a los años 30 asociados a las críticas realizadas por Jerome Frank en el artículo «Why Not a Clinical Law School».

Es importante destacar que, en el tercer nivel de grado, la formación en litigio estructural articulada con la enseñanza clínica de los derechos humanos es solo una cara de la moneda. La otra cara es el impulso de litigios estructurales en defensa de los derechos humanos o de la naturaleza en escenarios reales. En este proceso participan las y los estudiantes de las carreras de Derecho supervisados por docentes clínicos.

En el tercer nivel, la USFQ y la PUCE son universidades pioneras y líderes en la implementación de la enseñanza clínica de los derechos humanos. La organización y las metodologías empleadas para articular la formación a través del desarrollo de los contenidos teóricos y la práctica difiere entre las dos universidades. Sin embargo, ambas coinciden en que las y los estudiantes, y las y los docentes que participan en litigios estructurales, conciben al derecho como una herramienta de cambio social.

En el cuarto nivel, el PADH tuvo incidencia para visibilizar la formación en los programas de derechos humanos. En función de lo indicado, es importante destacar que la unidad en mención surgió como respuesta al desafío de lograr que los derechos humanos se introduzcan formalmente en la universidad ecuatoriana y en respuesta a la demanda de los movimientos sociales.¹⁵⁷

De acuerdo con Benavides, hasta 2002, aproximadamente, en Ecuador la enseñanza de los derechos humanos se venía desarrollando de manera informal, impulsada principalmente por las organizaciones de derechos humanos. En este escenario, como respuesta al desafío que las universidades incluyan dentro del currículo este tipo de enseñanza surgió el PADH en la UASB-E como una respuesta académica vinculada al movimiento social. El surgimiento del PADH respondió a la combinación de dos factores clave. El primero es la demanda social de una formación en derechos humanos formal y el segundo, la convocatoria de la Unión Europea para impulsar este tipo de enseñanza en Ecuador. Esta coyuntura propició que la UASB presente una propuesta para Ecuador, la región andina y otros países, ya que se estableció una

157 Gina Benavides, entrevistada por la autora, 8 de noviembre de 2022.

red con universidades de Bolivia, Colombia, Perú, Venezuela, entre otras. El PADH, como instancia académica, estaba encargado del desarrollo de líneas para: a) docencia a través de los programas de especializaciones y maestría, b) investigación a través de las investigaciones que realizaban los estudiantes y c) difusión a través de la creación de la revista *Aportes Andinos*. La oferta que se realizó desde el PADH se fue actualizando en función de la demanda social y las reformas introducidas a los instrumentos normativos aplicables, entre estos, la LOES, el Reglamento de Régimen Académico, entre otros. En el año 2014, la Maestría Profesional en Derechos Humanos se ofertó con dos menciones: Políticas Públicas y Litigio Estructural.¹⁵⁸

Sin perjuicio de lo indicado, desde la perspectiva de Benavides, este tipo de formación debería ser impulsada desde el tercer nivel de grado en las carreras de Derecho y en otras carreras estratégicas.¹⁵⁹ Con base en los datos obtenidos, es posible concluir que la formación en litigio estructural apareció en un contexto de valorización de los derechos humanos. En el tercer nivel se posiciona como desafío para superar el *statu quo* de la formación jurídica formalista a través de la implementación del modelo de la enseñanza clínica de los derechos humanos. En el cuarto nivel se establece como desafío para lograr la introducción de los derechos humanos en el currículo de las universidades de posgrado y dar respuestas a la demanda por parte de los movimientos sociales. Mientras que la educación en derechos de la naturaleza y la formación en litigio estratégico con un enfoque intercultural surgen potenciadas por el reconocimiento de la naturaleza como sujeto de derecho en la Constitución de la República del Ecuador y aparecen por primera vez en el cuarto nivel con la aprobación del primer programa en derechos de la naturaleza en el año 2020.

158 *Ibíd.*

159 *Ibíd.*

LA OFERTA ACADÉMICA DE LAS CARRERAS DE DERECHO Y LOS PROGRAMAS EN DERECHOS HUMANOS Y DE LA NATURALEZA POR MODALIDAD, REGIÓN Y TIPO DE FINANCIAMIENTO: CONTEXTUALIZACIÓN

TERCER NIVEL DE GRADO: CARRERAS DE DERECHO

En el tercer nivel de grado, al 15 de junio de 2022, dentro del campo de conocimiento del derecho, existe la siguiente oferta académica: una carrera denominada «Criminalística», que conduce a la obtención del título «Licenciado/a en Criminalística», y un total de noventa y un (91) carreras con la denominación «Derecho», que conduce a la obtención del título «Abogado». Estos datos permiten establecer que la representación porcentual de la carrera de Derecho en tercer nivel de grado es de 99 %.

Concentración de la oferta académica por tipo de financiamiento de las universidades que ofertan la carrera de Derecho

De las cincuenta y ocho (58) universidades que funcionan legalmente en el país,¹⁶⁰ treinta y ocho (38) ofertan un total de noventa y un (91) carreras de Derecho. Por el tipo de financiamiento¹⁶¹ de la universidad, se identifica que trece (13) son públicas, ocho (8) son cofinanciadas y diecisiete (17) son particulares. Estos datos permiten establecer que la

160 Con corte al 17 de agosto de 2022, se encuentran reconocidas un total de trescientas cuatro (304) IES. De estas, doscientos cuarenta y dos (242) son institutos superiores técnicos, tecnológicos, pedagógicos y de artes y conservatorios superiores; cincuenta y ocho (58) son universidades y cuatro (4) son escuelas politécnicas. Ecuador Consejo de Educación Superior, *Oficio n.º CES-CES-2022-0557-CO*, 2 de septiembre de 2022, incluye anexo.

161 En el marco de la LOES vigente, por el tipo de financiamiento, las IES se clasifican en públicas y particulares. Con la entrada en vigor de la Constitución de Montecristi se prohibió la creación de IES particulares con financiamiento público. Sin embargo, se reconoció el derecho de las IES particulares que a la fecha de entrada en vigor de la norma suprema ya venían recibiendo rentas y asignaciones del Estado, condicionando la entrega de recursos en el futuro a la evaluación previa. Por esta razón, los datos obtenidos reflejan los siguientes tipos de financiamiento: públicas, autofinanciadas y cofinanciadas.

oferta académica de la carrera de Derecho se concentra mayormente en las IES particulares.

Concentración de la oferta académica de la carrera Derecho por modalidad y región

Por modalidad de estudios, cuarenta y dos (42) carreras corresponden a la modalidad presencial, seis (6) a la modalidad semipresencial, cinco (5) a la modalidad a distancia, veintidós (22) a la modalidad en línea y dieciséis (16) a la modalidad híbrida. Estos datos permiten establecer que la modalidad de estudios predominante en las carreras de Derecho es la presencial, seguida por las modalidades en línea e híbrida.

A 2018, Rina Pazos y Jorge Fabara identificaron que la cobertura geográfica de las carreras de Derecho era mayoritariamente en la serranía del país con la presencia de veintiocho (28) IES, seguida por la región Costa con una presencia de quince (15) instituciones. La Amazonía contaba con una universidad. Mientras que la región Insular no contaba con ninguna.¹⁶²

A 2022 se identifica que las regiones Sierra y Costa continúan liderando el grupo de regiones en las que se concentra la oferta de la carrera de Derecho en modalidades distintas a la modalidad en línea. Esta distinción se realiza ya que difícilmente se puede anticipar a qué sectores de la población puede llegar la oferta en dicha modalidad, tanto a nivel nacional como internacional.

Sobre la oferta académica en la región Insular, cabe destacar que, a través del oficio n.º CES-CES-2022-0557-CO, el CES indicó lo siguiente: «[de acuerdo con la información de las bases de datos del CES, no se ha identificado oferta académica vigente de carreras de tercer nivel de grado o programas de cuarto nivel o posgrado del campo del conocimiento específico derecho en la provincia de las Galápagos].»¹⁶³

Los derechos humanos y los de la naturaleza en las mallas curriculares de las carreras de Derecho

La revisión de las mallas curriculares permitió evidenciar que los derechos humanos y los de la naturaleza han logrado permear el currículo

162 Pazos y Fabara, «La carrera de Derecho en Ecuador», 16.

163 Ecuador Consejo de Educación Superior, *Oficio n.º CES-CES-2022-0557-CO*, 2 de septiembre de 2022, incluye anexo.

de las carreras de Derecho con espacios curriculares propios de forma individual y articulada. Adicionalmente se observó que los derechos de la naturaleza se encuentran articulados con el derecho ambiental. Para una mejor organización de la información, los resultados se consolidaron por grupos.

El grupo uno (1) corresponde a la asignatura Derechos de la Naturaleza organizada de forma autónoma. Al respecto, se destaca que únicamente la malla curricular de la carrera de Derecho ofertada por la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi organiza este tipo de asignatura. Se percibe que el enfoque intercultural de esta universidad ha incidido positivamente para que los derechos de la naturaleza cuenten con un espacio curricular propio y para que toda la malla curricular de la carrera de Derecho que se oferta desde esta universidad se organice en clave de derechos de la naturaleza.

En el grupo dos (2) se ubican a las asignaturas que organizan los derechos humanos y de la naturaleza de forma articulada. Sobre este grupo se destaca que únicamente la malla curricular de la carrera de Derecho ofertada por la Universidad de las Américas (UDLA) organiza esta asignatura con el carácter de opcional. Esto denota que sí existe una tendencia hacia la organización de asignaturas con enfoque de derechos humanos y de la naturaleza de forma articulada, aunque es mínima y no tiene carácter obligatorio.

El grupo tres (3) corresponde a las asignaturas que organizan los derechos de la naturaleza con el derecho ambiental. Sobre este grupo se enfatiza que, de las treinta y ocho (38) universidades, únicamente nueve (9) incorporan este tipo de asignaturas. La tendencia mayoritaria es la organización de asignaturas en Derecho Ambiental de forma autónoma, reflejando un total de veintiún (21) universidades que organizan este tipo de asignaturas (grupo 4).

El grupo cinco (5) corresponde a las asignaturas que organizan asignaturas en Derechos Humanos de forma autónoma. Al respecto, se destaca que, de las treinta y ocho (38) universidades, únicamente veinticinco (25) universidades incorporan este tipo de asignaturas. En conjunto, estos datos permiten establecer que el desarrollo de los contenidos de derechos humanos con derechos de la naturaleza es mínimo. Similar situación se evidencia con relación a la organización

de las asignaturas en Derechos de la Naturaleza de forma autónoma o articulada con el Derecho Ambiental. La tendencia mayoritaria en esta materia es la organización de asignaturas en Derecho Ambiental de forma autónoma.

Otro aspecto a denotar es que los derechos humanos no cuentan con espacios curriculares propios en todas las mallas curriculares de las carreras de Derecho que se ofertan en el país. Por otro lado, cabe señalar que, a través de las entrevistas semiestructuradas realizadas a Mario Melo y Juan Pablo Albán, se logró identificar de forma secundaria que, en las carreras de Derecho ofertadas por la PUCE y la USFQ, los derechos de la naturaleza se desarrollan en la asignatura Sujetos del Derecho. Una asignatura con la misma denominación se encuentra presente también en las mallas curriculares de las carreras de Derecho ofertadas por las siguientes universidades: UDLA, Universidad Hemisferios, Universidad Particular San Gregorio de Portoviejo, Universidad Tecnológica Empresarial de Guayaquil, UCE, Universidad Técnica de Manabí, Universidad Técnica del Norte y la Universidad Estatal de Bolívar.

En función de lo indicado, no se descarta que el enfoque de derechos humanos o el enfoque de los derechos de la naturaleza de forma autónoma o articulada se encuentren transversalizados en otras asignaturas, cursos o equivalentes. Tampoco que sus contenidos se desarrollan en asignaturas con denominaciones no explícitas o que los conocimientos se vayan construyendo sobre la marcha, como indica Mario Melo.

Esta aclaración es importante porque la educación en y para los derechos humanos y los de la naturaleza puede ser desarrollada a través de programas específicos, la organización de asignaturas con espacios curriculares propios o la transversalización de sus enfoques (estándares mínimos establecidos por el plan de acción para la segunda etapa, para el eje de procesos e instrumentos de enseñanza-aprendizaje). Sin embargo, el diagnóstico propuesto no involucra el análisis de los contenidos de las asignaturas para identificar su orientación o la transversalización de enfoques, debido al nivel de profundidad y la necesidad de contar con los conocimientos técnicos especializados que exige una investigación de esa naturaleza. Esto se traduce en una de las limitaciones de la presente investigación, y es importante visualizarlo para ir marcando los límites a los que se ha enfrentado.

CUARTO NIVEL: PROGRAMAS EN DERECHOS HUMANOS Y DE LA NATURALEZA EN EL CAMPO DEL DERECHO

En el campo del derecho, al 15 de junio de 2022, se identifica la siguiente oferta académica: ocho (8) especializaciones (de estas, solo una es en derechos humanos), cuatro (4) maestrías con trayectoria de investigación (de estas, solo una se asocia con los derechos humanos por la mención y denominación de la titulación), ciento cincuenta y seis (156) maestrías con trayectoria académica (de estas, dos son en derechos humanos y una en derechos de la naturaleza).

Estos datos permiten establecer las siguientes representaciones porcentuales: en especialización la oferta existente en derechos humanos representa el 12,50 % del total de la oferta académica vigente, mientras que la enseñanza en derechos de la naturaleza es inexistente. En maestrías académicas con trayectoria de investigación, la oferta existente asociada a los derechos humanos corresponde al 25 % del total de la oferta académica existente, mientras que la enseñanza en derechos de la naturaleza es inexistente. En maestrías académicas con trayectoria profesional, la oferta en derechos humanos corresponde al 1,29 % del total de la oferta académica vigente y la oferta en derechos de la naturaleza al 0,64 %.

Los datos, en suma, reflejan que la educación en derechos humanos y de la naturaleza en el campo del derecho, a través de programas específicos, es mínima. La experiencia que ha tenido el PADH permite evidenciar que este tipo de oferta, pese a ser tan relevante y necesaria para el contexto ecuatoriano, en la práctica se enfrenta a múltiples desafíos, debido principalmente a que los sectores de la población a los que se dirige no cuentan con los recursos económicos o medios suficientes que garanticen no solo el ingreso, sino su permanencia en el SES.¹⁶⁴

Frente a esta realidad, se enfatiza que la promoción de la educación superior en derechos humanos y de la naturaleza, acompañada de políticas públicas que garanticen el ingreso de la población que demanda este tipo de oferta en el cuarto nivel, en igualdad de oportunidades, es una responsabilidad estatal a través de los organismos que rigen el SES. Sin embargo, dado que los argumentos para sostener una tesis contraria respecto a dicha obligación puede fundamentarse de forma simplista

164 Gina Benavides, entrevistada por la autora, 8 de noviembre de 2022.

en el principio de autonomía responsable o, con un sentido legalista, en la inexistencia de una disposición explícita en la Constitución o la LOES, cabe realizar dos puntualizaciones. La primera es que la autonomía responsable no constituye una limitación para que los organismos estatales promuevan la educación en y para los derechos humanos. Esto se evidencia con absoluta claridad en el principio X de los Principios Interamericanos sobre Libertad Académica y Autonomía Universitaria, adoptado por la CIDH en el año 2021. La segunda es que el derecho a la educación en derechos humanos en todos los niveles se encuentra consagrado en los instrumentos internacionales que se citaron en el primer capítulo, dentro del marco de protección, y adicionalmente se encuentra reconocido de forma implícita en la Constitución y la LOES. La educación en derechos de la naturaleza también se encuentra implícita dentro de los instrumentos nacionales señalados, por lo que su impulso en la educación superior no puede ser desatendido.

Programas de derechos humanos

Al 15 de junio de 2022, cuatro (4) universidades ofertan en total cuatro (4) programas en derechos humanos. De estas, una universidad (1) es pública, dos (2) son autofinanciadas y una (1) es cofinanciada. Estos datos permiten establecer que la oferta académica de programas en derechos humanos se concentra en las universidades autofinanciadas.

Por tipo de programa se identifica que uno (1) corresponde a especialización, uno (1) a maestría con trayectoria de investigación y dos (2) a maestrías con trayectoria profesional. Estos datos permiten establecer que la tendencia mayoritaria de las universidades que ofertan programas en derechos humanos es la oferta de maestrías profesionales. En el anexo 15 se encuentra el listado de universidades que ofertan programas de derechos humanos.

Por modalidad de estudios se identifica que la especialización y la maestría con trayectoria de investigación se ofertan en la modalidad presencial (2) y las maestrías con trayectoria profesional se ofertan en modalidad en línea (2). Estos datos permiten establecer que las modalidades de estudios predominantes de los programas en derechos humanos son la modalidad presencial y en línea. Los programas en modalidad presencial se ofertan en la región Sierra.

Programas en derechos de la naturaleza

Al 15 de junio de 2022, se identifica que una (1) universidad de postgrado de financiamiento público cuenta con un programa de Maestría en Derechos de la Naturaleza. La modalidad de estudios del programa es presencial y se ejecuta en la ciudad de Quito. En el anexo 16 se encuentra el listado de universidades que ofertan programas de derechos de la naturaleza.

ANÁLISIS DE LA ORGANIZACIÓN DE LA FORMACIÓN EN LITIGIO ESTRUCTURAL Y SUS ENFOQUES EN LAS CARRERAS DE DERECHO Y LOS PROGRAMAS EN DERECHOS HUMANOS Y DE LA NATURALEZA

En las mallas curriculares de las carreras de Derecho y los programas en derechos humanos analizadas no se identificaron asignaturas con denominaciones explícitas en Litigio Estructural o sus enfoques. En este sentido, se concluye que actualmente la formación en litigio estructural no cuenta con espacio curricular propio con denominaciones explícitas. Únicamente dentro de la malla curricular de la Maestría en Derechos de la Naturaleza y Justicia Intercultural se identificó una asignatura asociada al litigio estructural con la denominación Movimientos Sociales: Estrategias de Incidencias y Litigio Estratégico Intercultural.

Para superar el vacío de la información e intentar aproximarnos a la organización curricular de formación en litigio estructural y enfoques actuales, al menos en las universidades con mayor experiencia en dicha formación, se procedió a realizar entrevistas semiestructuradas con consentimiento informado a las siguientes autoridades: Mario Melo, José Valenzuela, Juan Pablo Albán y Gina Benavides.

Las autoridades entrevistadas coincidieron en señalar que los contenidos teóricos de la formación en litigio estructural se desarrollan en asignaturas con denominaciones no explícitas. En la carrera de Derecho de la USFQ, los contenidos teóricos de la formación en litigio estructural se desarrollan dentro de las asignaturas obligatorias denominadas: Clínicas Jurídicas 1 y Clínicas Jurídicas 2; la *praxis* se desarrolla en una de las tres clínicas especializadas en derechos humanos que tiene la carrera: Clínica de Derechos Humanos, Clínica de Derecho Internacional y Clínica de Derechos Humanos y Derecho Humanitario. Cada clínica tiene su respectivo/a director/a y la coordinación está liderada por el director/a general de las clínicas. Además de las clínicas de derechos

humanos, la carrera de Derecho de la USFQ tiene seis clínicas adicionales en otras materias para responder a la demanda de los estudiantes que tienen interés en otros campos de la profesión.¹⁶⁵ Por otra parte, Mario Melo señaló que la Facultad de Jurisprudencia de la PUCE valora la formación en litigio estratégico a nivel nacional e internacional porque se reconoce que es un mecanismo de formación interesante y que el abogado litigante del siglo XXI debe comprender que el litigio es una herramienta de cambio social.¹⁶⁶

Cabe destacar que a través de la revisión de las mallas curriculares de las carreras de Derecho se pudo evidenciar que varias universidades han optado por organizar asignaturas con la denominación de clínicas asociadas al derecho constitucional, penal, ambiental, laboral, entre otras ramas del derecho. Este hallazgo también fue identificado en las mallas curriculares de las carreras de Derecho vigentes al año 2018 por Pazos y Fabara.¹⁶⁷ Sin embargo, la organización de asignaturas con esta denominación no garantiza que la universidad tenga implementado el modelo de enseñanza clínica de los derechos humanos o que estas tengan alguna articulación con la formación en litigio estructural.

Para clarificar lo mencionado, se destaca que, a través de la entrevista realizada al abogado Juan Pablo Albán, se pudo corroborar que efectivamente varias universidades han mostrado interés por el modelo de la enseñanza clínica. Además, se conoció que la USFQ ha compartido su experiencia en varios escenarios y que las universidades en la práctica se han encontrado con múltiples desafíos para la implementación del modelo; entre estos, los recursos. A diferencia de una clínica en otros campos, una clínica de derechos humanos representa un gasto. Para Albán, esta situación genera en la práctica que la intención de implementar el modelo se quede meramente en la denominación de las asignaturas.¹⁶⁸

Por otra parte, respecto a la organización de la formación en litigio estructural en los programas que oferta el PADH, Gina Benavides señaló que actualmente la noción del litigio estructural y sus contribuciones

165 Juan Pablo Albán, entrevistado por la autora, 11 de noviembre de 2022.

166 Mario Melo, entrevistado por la autora, 8 de noviembre de 2022.

167 Pazos y Fabara, «La carrera de Derecho en Ecuador», 12.

168 Juan Pablo Albán, entrevistado por la autora, 11 de noviembre de 2022.

se abordan directamente dentro de asignaturas que desarrollan la visión de exigibilidad y de manera indirecta en otras que contribuyen bajo una visión estratégica a los procesos de exigibilidad y garantía.¹⁶⁹

Respecto a los enfoques, Mario Melo y José Valenzuela coincidieron en manifestar que los litigios estructurales de interés público que se promueven desde el Centro de Derechos Humanos tienen un enfoque de derechos humanos y de derechos de la naturaleza. Adicionalmente, identificaron al enfoque interdisciplinario. Cabe señalar que este enfoque fue identificado en el primer capítulo como un enfoque complementario para la formación en litigio estructural con enfoque de derechos humanos y de la naturaleza, debido a que las tres categorías (derechos humanos, derechos de la naturaleza y litigio estructural) son fenómenos complejos que no pueden ser concebidos desde la monodisciplinariedad.¹⁷⁰

Por otra parte, el abogado Juan Pablo Albán manifestó que, desde las clínicas jurídicas de la USFQ, se promueven litigios estructurales con enfoque de derechos humanos y destacó que, en materia ambiental, uno de los casos emblemáticos que están patrocinando desde las clínicas de la USFQ es el caso Río Dulce Pamba.¹⁷¹ Cabe señalar que este caso fue identificado con el n.º 502-19-JP y seleccionado por la Corte Constitucional para el desarrollo de jurisprudencia vinculante sobre derechos de la naturaleza.

Por último, Gina Benavides indicó que, desde el PADH, no se ha realizado una oferta específica en derechos de la naturaleza y enfatizó que, para lograr la articulación entre derechos humanos y de la naturaleza, la UASB-E se proyecta a ofertar un programa de doctorado interdisciplinario con miras a acoger a los estudiantes de las maestrías de derechos humanos y de derechos de la naturaleza.¹⁷² Finalmente, sobre los enfoques de la formación en litigio estructural para la defensa de los derechos humanos y los derechos de la naturaleza, señaló que el enfoque debe ser holístico y llamarse simplemente enfoque de derechos reconociendo la interdependencia de todos los derechos. Además,

169 Gina Benavides, entrevistada por la autora, 8 de noviembre de 2022.

170 Mario Melo, entrevistado por la autora, 8 de noviembre de 2022.

171 Juan Pablo Albán, entrevistado por la autora, 11 de noviembre de 2022.

172 Gina Benavides, entrevistada por la autora, 8 de noviembre de 2022.

denotó la pertinencia del enfoque interdisciplinario, argumentando que con una sola carrera o programa no se solventan los problemas estructurales.¹⁷³

Como corolario del capítulo, se concluye que la formación en litigio estructural en las carreras de Derecho se configura con la implementación del modelo clínico de enseñanza de los derechos humanos (componente teórico y práctico). En Ecuador, los antecedentes de su implementación se remontan al año 1999 con la creación de la primera clínica de derechos humanos en la PUCE. En el cuarto nivel, se configura con la implementación de la formación en litigio estructural a través de sus componentes teóricos. Esta línea se visibilizó en el año 2014 con la Maestría en Derechos Humanos y Exigibilidad Estratégica, mención en Litigio Estructural, que fue ofertada por la UASB-E. Adicionalmente, en su expresión más reciente, se pudo evidenciar que la formación en litigio estratégico con un enfoque intercultural articulado a los movimientos sociales se encuentra contenida dentro de la malla curricular de la Maestría de Derechos de la Naturaleza y Justicia Intercultural ofertada por la UASB-E desde el año 2020.

En las mallas curriculares de las carreras de Derecho y los programas de derechos humanos no se evidenció la organización de la formación en litigio estructural ni sus enfoques. Sin embargo, los datos obtenidos mediante las entrevistas realizadas a las autoridades académicas de la USFQ, PUCE y UASB-E permiten concluir que, en estas universidades, la organización de la formación y enfoques se ha ido adecuando para superar los desafíos y necesidades que han ido identificando.

Los contenidos teóricos de la formación en litigio estructural, en las universidades mencionadas, actualmente se desarrollan dentro de asignaturas con denominaciones no explícitas. En las carreras de Derecho de la USFQ y la PUCE, el componente teórico se complementa con el componente práctico en las clínicas de derechos humanos y el Centro de Derechos Humanos, respectivamente. Desde estos espacios se promueven litigios estructurales en escenarios reales; y las y los estudiantes participan activamente en la supervisión del personal académico clínico.

173 *Ibíd.*

Las clínicas de derechos humanos de la USFQ se orientan con un enfoque clásico para promover la defensa del ambiente.¹⁷⁴ El Centro de Derechos Humanos de la PUCE se orienta con un enfoque de derechos de la naturaleza y derechos humanos.¹⁷⁵ Los hallazgos denotan que no existe un consenso sobre los enfoques actuales de la formación en litigio estructural. Esto se refleja también en la organización de las asignaturas que desarrollan contenidos de derechos humanos, derechos de la naturaleza y derecho ambiental, con espacios curriculares propios en las carreras de Derecho. Un último aspecto para destacar es que la formación en litigio estratégico o estructural en las universidades citadas no es específica, pues se halla inscrita en asignaturas más amplias o prácticas de clínica, y que la educación en derechos humanos y de la naturaleza en el campo del derecho a través de programas específicos de cuarto nivel es mínima.

174 Juan Pablo Albán, entrevistado por la autora, 11 de noviembre de 2022.

175 José Valenzuela, entrevistado por la autora, 29 de noviembre de 2022.

CAPÍTULO TERCERO

LÍNEAS DE ACCIÓN PARA LA FORMACIÓN EN LITIGIO ESTRUCTURAL CON ENFOQUE DE DERECHOS HUMANOS Y DE LA NATURALEZA

Teniendo como precedente el marco de protección nacional e internacional de la educación en derechos humanos y derechos de la naturaleza, y el diagnóstico referencial sobre la formación en litigio estructural en las carreras de Derecho y los programas en Derechos Humanos y Derechos de la Naturaleza, en este capítulo se proponen varias líneas de acción para la valorización de la educación en derechos (humanos y de la naturaleza) y para el desarrollo de la formación en litigio estructural.

FORMACIÓN EN LITIGIO ESTRUCTURAL CON ENFOQUE DE DERECHOS HUMANOS Y DE LA NATURALEZA. ¿POR QUÉ? ¿PARA QUÉ?

El reconocimiento de los derechos de la naturaleza en la Constitución ecuatoriana plantea una serie de retos a la educación superior en general y a la educación superior en derechos humanos de forma específica. En el capítulo anterior se evidenció que actualmente los derechos de la naturaleza se desarrollan con espacio curricular propio de forma

autónoma o articulada con los derechos humanos o el derecho ambiental, aunque de forma mínima. Un hallazgo secundario permitió evidenciar también que los contenidos de los derechos de la naturaleza se están desarrollando en la asignatura Sujetos del Derecho. Sin embargo, cómo indicó Gina Benavides, estos temas aún están en debate.¹⁷⁶

Frente a esta situación, con el objeto de promover la defensa de los derechos humanos o los derechos de la naturaleza y dar respuesta a las necesidades identificadas, se sostiene que la formación en litigio estructural con los enfoques generales en derechos humanos y de la naturaleza, y enfoques complementarios, constituyen una alternativa pedagógica pertinente para articular la enseñanza de los derechos humanos y de la naturaleza con la categoría defensa desde una perspectiva intercultural e interdisciplinaria.

En este sentido, se sostiene también que dicha formación y enfoques tienen el potencial para: a) construir una verdadera ecología de saberes, con posibilidad de incidencia futura, en la construcción de novedosas estrategias de defensa de derechos humanos o derechos de la naturaleza, de acuerdo con los casos concretos y los ámbitos de territorialidad; b) facilitar la comprensión de los derechos humanos y de la naturaleza desde una perspectiva intercultural e interdisciplinaria; c) fortalecer la concepción del derecho como una herramienta de transformación social; d) comprender que los seres humanos en el marco de los derechos humanos somos sujetos de derechos y que en el marco de los derechos de la naturaleza tenemos responsabilidades éticas respecto de los otros seres no humanos que tienen un valor intrínseco; e) propiciar, a través de metodología interculturales, la participación de sabios y sabias ancestrales, movimientos sociales biocéntricos o ecocéntricos, entre otros actores, en la construcción del conocimiento, esto a su vez puede aportar para superar el racionalismo científico, la colonialidad del saber y de la madre naturaleza; f) comprender que la defensa de los derechos de la naturaleza no es una responsabilidad exclusiva de los movimientos sociales biocéntricos o ecocéntricos, etc.

176 Gina Benavides, entrevistada por la autora, 8 de noviembre de 2022.

PERSPECTIVAS DE LOS ACTORES ACADÉMICOS CON EXPERIENCIA EN LA FORMACIÓN EN LITIGIO ESTRUCTURAL

A fin de construir líneas de acción que sean coherentes con la realidad, se realizaron entrevistas semiestructuradas a las siguientes autoridades: Mario Melo, José Valenzuela y Juan Pablo Albán, Gina Benavides y Christian Paula. Cabe señalar que todas las autoridades coincidieron en que la naturaleza como sujeto de derechos representa una serie de desafíos para la educación superior.

Lo señalado es congruente con los datos obtenidos en el segundo capítulo, pues estos denotan que los contenidos de los derechos de la naturaleza han logrado permear el currículo de las carreras de Derecho y se organizan de forma autónoma o relacionada con los derechos humanos y el derecho ambiental. Sin embargo, este desarrollo o articulación no es la tendencia mayoritaria. La organización de asignaturas con denominaciones explícitas en derechos humanos y derecho ambiental sigue predominando. En cuarto nivel, se evidenció además que existe un solo programa específico en derechos de la naturaleza.

Frente a esta realidad, es evidente que, en el contexto ecuatoriano, los derechos humanos y particularmente los DESC deben ser leídos y estudiados en clave de derechos de la naturaleza. Adicionalmente, con el objeto de promover su defensa individual o articulada con los derechos humanos, una alternativa pedagógica es la formación en litigio estructural. Sobre los enfoques de este tipo de formación, Gina Benavides indicó lo siguiente:

El enfoque de la enseñanza de los derechos humanos y de la naturaleza bajo la visión del litigio estructural es un enfoque holístico. En este sentido, el enfoque de derechos tradicional debe pasar a concebirse como un enfoque plural que reconoce la interdependencia de todos los derechos. Además, el enfoque para este tipo de enseñanza debe ser interdisciplinario.¹⁷⁷

Este planteamiento es afín a los enfoques de la formación en litigio estructural para la defensa de los derechos humanos y de la naturaleza que fueron identificados en el primer capítulo, y con la corriente que sostiene la complementariedad entre derechos humanos y derechos de

177 Gina Benavides, entrevistada por la autora, 8 de noviembre de 2022.

la naturaleza. Desde la categoría defensa, para el exjuez de la Corte Constitucional, Agustín Grijalva, la defensa de los derechos de la naturaleza expresa un nuevo sentido de igualdad:

Los derechos de la naturaleza, originados en cosmovisiones y éticas bio-céntricas, plantean una nueva forma de igualdad. No se trata de negar al ser humano su dignidad, sus especificidades respecto a la naturaleza, sino de encontrar parámetros en torno a los cuales los seres humanos podamos revalorizarnos integrando a los sistemas de vida de los que formamos parte. Bajo esta forma de igualdad, la valoración intrínseca del ser humano no excluye a la de otros seres y procesos de vida. Por el contrario, se genera la comprensión de que, al ser *humanos* y no *humanos interdependientes* en el marco de ecosistemas comunes, resulta vital entablar relaciones complementarias que preserven la salud y la existencia común. Esta realidad biológica ha encontrado una expresión jurídica-procesal en la acción popular a nombre de los derechos de la naturaleza. Es interesante observar que, en el caso ecuatoriano, en los procesos antes citados y en otros relativos a consulta popular, las organizaciones comunitarias, especialmente indígenas y ecologistas, así como varios gobiernos locales, han incorporado la defensa constitucional de los derechos de la naturaleza. Esta defensa expresa este nuevo sentido de igualdad.¹⁷⁸

Cabe destacar que post-Constitución, los promotores de la defensa de los derechos de la naturaleza se han ido configurando por actores de la sociedad civil como Richard Fredrick Wheeler y Eleanor Geer Huddle, no solo por organizaciones comunitarias indígenas y ecologistas, y varios gobiernos locales. Actualmente contamos con varias sentencias constitucionales favorables para los derechos de la naturaleza, entre estas la sentencia del caso de Los Cedros, que es una de las más emblemáticas.

Sin embargo, se hace alusión a la participación de Richard Fredrick Wheeler y Eleanor Geer Huddle en el caso del río Vilcabamba por dos razones fundamentales asociadas directamente con los accionantes, más allá de las posibles críticas en clave de derechos de la naturaleza que pudieran darse al contenido de la sentencia dictada dentro este caso (primera sentencia favorable en Ecuador para los derechos de la naturaleza). La primera es que la defensa de los derechos humanos no es un asunto que

178 Grijalva, «Derechos humanos y derechos de la naturaleza», 57.

debe ocupar exclusivamente la agenda de los movimientos sociales bio-céntricos o ecocéntricos. De acuerdo con el art. 71 de la Constitución, «persona, comunidad, pueblo o nacionalidad podrá exigir a la autoridad pública el cumplimiento de los derechos de la naturaleza».¹⁷⁹

La segunda es que la defensa de los derechos de la naturaleza en el ámbito jurisdiccional siempre va a ser activada por un sujeto o colectivo humano. No obstante, para que esto ocurra, ese sujeto o colectivo humano debe reconocer el valor intrínseco de la naturaleza (en este proceso la educación superior es un área estratégica). Wheeler y Geer Huddle pudieron haber iniciado acciones en el marco del derecho ambiental y reclamar al Municipio de Loja una indemnización por los daños ocasionados a su propiedad por el desvío del cauce del río Vilcabamba. Sin embargo, optaron por defender los derechos de la naturaleza y dejaron una huella histórica al convertirse en los primeros activistas de la sociedad civil en defender estos derechos.

El accionar de Wheeler y Geer Huddle es una excepción y no la regla. Aún en escenarios de discursos y prácticas contrahegemónicas con enfoque de derechos humanos existen marcados criterios que configuran una línea abismal para la defensa de los derechos de la naturaleza de forma individual o conjunta con los derechos humanos. Sobre esta problemática, Crithian Paula compartió lo siguiente:

Se reconoce que el tema es complejo. Se evidencia que hay posturas diversas dentro de los grupos que vienen trabajando en los derechos humanos. Uno de los cuestionamientos que se han dado desde derechos humanos es que los países que han reconocido a los derechos de la naturaleza han desarrollado este reconocimiento con una visión parecida a la legislación de las discapacidades en el marco del tutelaje de garantía o de protección. Los derechos de la naturaleza no tienen mecanismos de protección autónomo. Para la defensa de sus derechos siempre va a requerir el accionar de un sujeto humano o de una comunidad. En este sentido, es relevante la propuesta de sacar a los derechos humanos del especismo. Sin embargo, se considera que si es necesario un desarrollo epistemológico más fuerte para que los derechos de la naturaleza no sean vistos como un sujeto de derecho en discapacidad. Para su desarrollo, el reto desde la academia es apostar por un trabajo interdisciplinario y no solo jurídico.¹⁸⁰

179 Ecuador, *Constitución de la República del Ecuador*, art. 71.

180 Paula, entrevistado por la autora.

Lo señalado da cuenta de la complejidad que subyace a los derechos de la naturaleza, tanto para su comprensión como para su defensa. Además, denota una línea abismal entre la concepción de los derechos humanos y los derechos de la naturaleza cuando estos no se perciben desde la complementariedad. Desde este lado de la línea, nos seguimos cuestionando sobre la invención o fundamentación de los derechos de la naturaleza. Desde el otro lado, seguramente nos estaremos cuestionando sobre la invención de seres ficticios como una corporación a la que se le atribuyen vastos poderes para que devasten los ecosistemas y se vulneren tanto los derechos humanos como los de la naturaleza. Sobre la línea abismal, Boaventura de Sousa Santos señala lo siguiente:

El pensamiento occidental moderno es un pensamiento abismal. Este consiste en un sistema de distinciones visibles e invisibles, las invisibles constituyen el fundamento de las visibles. *Las distinciones invisibles son establecidas a través de líneas radicales que dividen la realidad social en dos universos, el universo de «este lado de la línea» y el «universo del otro lado de la línea».* La división es tal que «el otro lado de la línea» desaparece de la realidad, se convierte en no existente, y de hecho puede ser producido como no-existente. *No-existente significa no existir en ninguna forma relevante o comprensible de ser. Lo que es producido como no-existente es radicalmente excluido porque se encuentra más allá del universo de lo que la concepción aceptada de inclusión considera es su otro.* Fundamentalmente, lo que más caracteriza al pensamiento abismal es, pues, la imposibilidad de la presencia de los dos lados de la línea.¹⁸¹

El problema del pensamiento abismal no es solo conceptual, es práctico en los escenarios jurídicos en los que se resuelve sobre los derechos de la naturaleza. En relación con los resultados de la investigación realizada por Adriana Rodríguez y Viviana Morales en *Los derechos de la naturaleza desde una perspectiva intercultural en las Altas Cortes de Ecuador, la India y Colombia*, Ramiro Ávila Santamaría enfatiza que las sentencias más criticadas negativamente, desde la perspectiva intercultural, son las de Ecuador (Caso el Verdum, Caso Jaguar), debido a que nuestros juristas no han estado a la altura de la declaración contenida en la Constitución de Montecristi. Para Ávila Santamaría, la explicación se encuentra en la cultura jurídica e insta a cambiar nuestras ideas y

181 Boaventura de Sousa Santos, *Descolonizar el saber, reinventar el poder* (Montevideo: Ediciones Trilce, 2010), 29; énfasis añadido.

visiones.¹⁸² Esto denota que el problema es también cultural y sistémico. En este sentido, para promover la superación de la línea abismal, uno de los caminos que se identifica es la construcción democrática de saberes articulando los derechos de la naturaleza con los derechos humanos en general, y particularmente con los DESC. Además, para promover su defensa, la articulación con la formación en litigio estructural puede resultar estratégica.

JUSTIFICACIÓN DE LA PROPUESTA DE LÍNEAS DE ACCIÓN

Las líneas de acción que se desarrollan a continuación se sustentan en el marco conceptual y de protección desarrollado en el primer capítulo, en los resultados del diagnóstico sobre la organización de la formación en litigio estructural en las carreras de Derecho y los programas en Derechos Humanos y de la Naturaleza, y recogen varios aportes de las autoridades entrevistadas. Adicionalmente se incorporan aportes propios.

En este sentido, se enfatiza que la educación en y para los derechos humanos y de la naturaleza se instituye en uno de los componentes del derecho humano a la educación y debe ser promovido por los organismos del SES y desarrollado y garantizado por las IES, observando para el efecto los estándares mínimos establecidos en los instrumentos internacionales y nacionales que regulan la materia.

En el marco de la educación en derechos humanos, los estándares aludidos se encuentran desarrollados en el Plan de Acción del Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos, correspondiente a la segunda etapa. Para integrar el EBDH de forma efectiva, este plan de acción identifica cinco esferas clave, entre las que se encuentran las políticas y medidas de aplicación conexas y los procedimientos e instrumentos de enseñanza y aprendizaje.

Para el eje de las políticas de enseñanza superior, término que comprende a la legislación, planes de acción, planes de estudios, políticas de formación, entre otros, el plan determina que estas deben promover explícitamente la educación en derechos humanos e integrar los derechos humanos en todo el sistema de enseñanza superior. Para el eje de los procesos e instrumentos de enseñanza y aprendizaje, el plan

182 Ávila Santamaría, «Prólogo», 15.

determina que los derechos humanos deben ser integrados como una cuestión transversal en todas las disciplinas y como cursos y programas específicos sobre derechos humanos, en particular programas multidisciplinares e interdisciplinares.¹⁸³

En el marco de la educación en derechos de la naturaleza, la inclusión obligatoria de contenidos sobre los derechos de la naturaleza en las carreras sociales y técnicas que no estén relacionadas con el ambiente se encuentra contemplada en el libro *Construyendo igualdad en la educación superior*, dentro de los lineamientos para la «formación» asociados al eje de ambiente.¹⁸⁴

La formación en litigio estructural con los enfoques generales en derechos humanos y de la naturaleza, y los enfoques complementarios identificados en la presente investigación, es uno de los modelos por los que pueden apostar las IES para desarrollar la educación en y para los derechos humanos y los de la naturaleza. Sin embargo, pese a la relevancia de sus contribuciones, los resultados del diagnóstico realizado evidenciaron que estos no cuentan con espacios curriculares propios en las carreras de Derecho ni en los programas en Derechos Humanos vigentes. Únicamente la Maestría en Derechos de la Naturaleza y Justicia Intercultural contempla una asignatura asociada al litigio estructural. Por otro lado, en las IES pioneras tanto en la introducción como en el desarrollo de la formación en litigio estratégico o estructural en el tercer nivel y cuarto nivel, respectivamente, a través de las entrevistas semiestructuradas, se identificó que la formación no es específica, pues se halla inscrita en asignaturas más amplias o prácticas de clínica.

En este escenario, considerando que el marco de protección que ampara la formación en litigio estructural para la defensa de los derechos humanos y de la naturaleza es el marco general de protección de la educación en y para los derechos humanos y de la naturaleza, respectivamente, y que el escenario ideal para promover el desarrollo de este tipo de formación con un enfoque de derechos ampliado es un escenario de valorización de la educación en derechos humanos y de la naturaleza, se plantean líneas de acción para promover una cultura de valorización de los derechos humanos y de la naturaleza en la educación superior y

183 *Ibíd.*

184 Herdoiza-Estévez, *Construyendo igualdad en la educación superior*, 144.

líneas de acción para promover el desarrollo de la formación en litigio estructural para la defensa de los derechos humanos y de la naturaleza.

HACIA UNA CULTURA DE DERECHOS HUMANOS Y DE LA NATURALEZA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: LÍNEAS DE ACCIÓN PARA PROMOVER LA VALORIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN EN Y PARA DERECHOS HUMANOS Y DE LA NATURALEZA

PROMOCIÓN DE LA EDUCACIÓN EN Y PARA LOS DERECHOS HUMANOS Y DE LA NATURALEZA EN LAS POLÍTICAS PÚBLICAS Y LA NORMATIVA SECUNDARIA DE LOS ÓRGANOS DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR CON POTESTAD REGLAMENTARIA

En el primer capítulo se evidenció que el marco de protección que ampara la formación en litigio estructural para la defensa de los derechos humanos y de la naturaleza es el marco de protección internacional y nacional de la educación en derechos humanos y el marco de protección nacional de la educación en derechos de la naturaleza. Cabe señalar que, a diferencia de los instrumentos internacionales en los que la educación en derechos humanos se refleja como una obligación de los Estados parte, en los instrumentos nacionales esta categoría del derecho humano a la educación no consta de forma explícita. Sin embargo, se concibe que está garantizada implícitamente. Algo similar ocurre con la educación en derechos de la naturaleza.

En este sentido, considerando que el escenario ideal para que las universidades conciban a la formación en litigio estructural con enfoque de derechos humanos y de la naturaleza, como una propuesta pedagógica con incidencia para la defensa de estos derechos, es imperativo que los organismos del SES promuevan una cultura de derechos humanos y de la naturaleza y valoricen la educación con enfoque de derechos (humanos y de la naturaleza).

Para lograr este objetivo, dichos organismos pueden impulsar las declaraciones, programas y planes internacionales que garantizan la educación en derechos humanos y visibilizar la educación en derechos de la naturaleza, en las políticas públicas, los reglamentos o instrumentos técnicos con incidencia en el proceso de elaboración, presentación y aprobación de carreras y programas como el Reglamento de Régimen Académico expedido por el CES, los reglamentos e instrumentos

que desarrollan el principio de igualdad como el Reglamento para Garantizar la Igualdad de Todos los Actores del Sistema de Educación Superior Ecuatoriano expedido por el mismo Consejo de Estado o el Plan de Desarrollo del Sistema de Educación Superior.

Este aspecto es fundamental porque uno de los grandes retos del SES es la promoción de la educación en y para los derechos humanos y de la naturaleza y su visibilización en los instrumentos secundarios. Con el mismo fin, es relevante la emisión de un acuerdo por parte de la SENESCYT, que declare que los programas en derechos humanos y de la naturaleza son pertinentes, así como el otorgamiento de becas a sectores estratégicos de la población como defensores/as de los derechos humanos y de la naturaleza. De esta manera se garantizaría el acceso, la permanencia y titulación en igualdad de oportunidades. Cabe señalar que, en el contexto de un Estado Constitucional que se autodefine como de derechos y de justicia, la educación en derechos humanos y de la naturaleza debe ser un área prioritaria.

COORDINACIÓN INTERINSTITUCIONAL PARA PROMOVER LA CREACIÓN DE UN PLAN NACIONAL DE EDUCACIÓN FORMAL EN DERECHOS HUMANOS Y DE LA NATURALEZA, ENTRE OTRAS ACCIONES POSIBLES

Por otro lado, considerando que la educación en derechos humanos y de la naturaleza no es un derecho asociado exclusivamente al nivel superior de la educación, se evidencia como una posible alternativa que la Institución Nacional de Derechos Humanos, el órgano rector de la política pública en materia de educación superior, los organismos del SES, el Ministerio de Educación y otras carteras de Estado que fueren competentes, coordinen acciones e impulsen —en el marco de los instrumentos internacionales y nacionales de protección— un plan nacional de educación formal en derechos humanos y de la naturaleza, observando lo previsto en el art. 226 de la Constitución¹⁸⁵ y el art. 10 de la LOES.¹⁸⁶

185 «Las instituciones del Estado, sus organismos, dependencias, las servidoras o servidores públicos y las personas que actúen en virtud de una potestad estatal ejercerán solamente las competencias y facultades que les sean atribuidas en la Constitución y la ley. Tendrán el deber de coordinar acciones para el cumplimiento de sus fines y hacer efectivo el goce y ejercicio de los derechos reconocidos en la Constitución». Ecuador, *Constitución de la República del Ecuador*, art. 226.

186 «La educación superior integra el proceso permanente de educación a lo largo de la vida. El Sistema de Educación Superior se articulará con la formación inicial,

Esta línea de acción se propone debido a que ni el PND ni el PDSES vigentes promueven explícitamente la educación en derechos humanos y de la naturaleza. La concreción de esta propuesta se traduciría en una política estratégica de Estado para promover una cultura de derechos humanos y de la naturaleza en el ámbito de la educación formal ecuatoriana.

Otra alternativa que se evidencia anclada al proceso de coordinación institucional de las instituciones antes mencionadas es la adscripción de Ecuador al Programa Mundial de Derechos Humanos. A continuación, una síntesis consolidada de lo manifestado por Gina Benavides y Cristhian Paula al respecto:

La educación en derechos humanos es una obligación estatal. El Plan Mundial para la Educación en Derechos Humanos ha ido estableciendo líneas para el desarrollo progresivo de la enseñanza de los derechos humanos. Actualmente se está desarrollando la quinta etapa del Plan. Sin embargo, en el Ecuador se percibe que el desarrollo de la educación en derechos humanos todavía es incipiente, por lo que se requiere de estrategias concretas para su realización. Hay un déficit en la educación en derechos humanos y también en la educación en derechos de la naturaleza. Se conoce que se van incorporando contenidos en inclusión, diversidades, género, pero no es suficiente¹⁸⁷. Desde la política pública, la SENESCYT, el CES, la Secretaría de Derechos Humanos y el Ministerio de Educación podrían articular, con la UNESCO y con el Consejo de Derechos Humanos de Naciones Unidas, la adscripción del Ecuador al Programa Mundial de Derechos Humanos.¹⁸⁸

Cabe añadir que dicho programa se complementa con varios planes de acción que desarrollan estándares mínimos para garantizar la educación en y para los derechos humanos. Por lo tanto, sus contribuciones, sea vía adscripción o a través de la incorporación de oficio en las políticas públicas, legislación o planes, va a fortalecer y promover este tipo de educación especializada.

básica, bachillerato y la educación no formal». Ecuador, *Ley Orgánica de Educación Superior*, art. 10.

187 Gina Benavides, entrevistada por la autora, 8 de noviembre de 2022.

188 Paula, entrevistado por la autora.

IMPULSO DEL ACUERDO POR LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN Y PARA LOS DERECHOS DE LA NATURALEZA EN EL ECUADOR

La educación en derechos de la naturaleza se visibilizó en el año 2020 con la aprobación del primer programa de posgrado específico. En el mismo año se realizó un primer encuentro para impulsar la educación en derechos y se suscribió el Acuerdo por la Educación Superior en y para los Derechos Humanos y de la Naturaleza en el Ecuador, entre los rectores de la UASB-E y la UCE (universidades promotoras del encuentro). Este acuerdo está abierto a la adhesión de otras IES. Cabe señalar que, desde su suscripción hasta el 10 de diciembre de 2022, únicamente trece (13) IES se han adherido, sumando un total de quince (15) IES entre las suscriptoras y las adheridas.

En este sentido, para impulsar el acuerdo, se propone como línea de acción su socialización mediante una resolución o acuerdo del CES o a través de las plataformas de comunicación y sitios web de los organismos del SES. Estas acciones, al tener un carácter eminentemente comunicativo y de socialización, no vulneran el principio de autonomía responsable. Sin embargo, su aplicación visibilizaría que, en el SES, existe una tendencia hacia la valorización de la educación en y para los derechos humanos y de la naturaleza.

Dada la importancia de los encuentros y el acuerdo, cabe mencionar que el primer encuentro se realizó en el año 2020, el segundo en el año 2021 y el tercero en el año 2022. De acuerdo con la información facilitada por Benavides, el primer encuentro estuvo dirigido a los docentes en derechos humanos. En este encuentro el trabajo se concentró en la educación en derechos humanos y su objetivo era conocer su grado de desarrollo en los ámbitos de docencia, investigación, vínculo y gestión. Como conclusión de este encuentro se firmó el Acuerdo por la Educación Superior en y para los Derechos Humanos y de la Naturaleza en el Ecuador, entre la UASB-E y la UCE, que da elementos para que la formación en derechos humanos sea transversal a las funciones de docencia, investigación, vinculación y gestión.¹⁸⁹

El segundo encuentro se concentró de forma más explícita en los enfoques para la enseñanza de los derechos humanos y de la naturaleza en contextos de crisis, en particular los de derechos humanos, naturaleza

189 Gina Benavides, entrevistada por la autora, 8 de noviembre de 2022.

y de igualdad y no violencia. En este encuentro se evidenciaron las diferentes iniciativas que han venido impulsando las universidades, la centralidad que ha tomado el tema de políticas de igualdad de género y la poca comprensión que existe sobre el enfoque de derechos humanos y de la naturaleza en la vida universitaria.¹⁹⁰

El tercer encuentro se desarrolló bajo la temática de la conflictividad debido al contexto marcado de violencia que atraviesa el país, asociada a la desigualdad, injusticia y nuevas formas de violencia, etc. Con el tercer encuentro se buscó avanzar en un seguimiento al Acuerdo por la Educación Superior en y para los Derechos Humanos y de la Naturaleza en el Ecuador, por lo que se propició la reunión con delegados de las universidades adscritas al acuerdo con miras a conformar una red de universidades.¹⁹¹

Se añade que, según Paula, el desarrollo de los encuentros, la suscripción del acuerdo entre la UASB-E y la UCE, así como la adhesión de otras universidades, se evidencia como un impulso importante de la educación en y para los derechos de la naturaleza desde la academia.¹⁹² En suma, lo señalado por Benavides y Paula es relevante para esta investigación porque muestra un escenario de cooperación interinstitucional con capacidad de incidencia para promover la valorización de la educación en derechos humanos y de la naturaleza a escala nacional, con miras a romper el centralismo en los procesos de formación superior articulados a la educación en y para los derechos humanos y de la naturaleza (escenario ideal para el desarrollo de la formación en litigio estructural con enfoque de derechos).

FORTALECIMIENTO DE LA INSTITUCIONALIDAD DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR PARA MONITOREAR EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS Y DE LA NATURALEZA

La experiencia de la UCE demuestra que la transversalización de enfoques de derechos humanos y de la naturaleza, integralmente en la universidad, es un proceso extenso que perdura en el tiempo, ya que comprende varias etapas: diagnóstico, elaboración, aprobación,

190 *Ibíd.*

191 *Ibíd.*

192 Paula, entrevistado por la autora.

implementación y seguimiento de los instrumentos emitidos para el efecto. En este sentido, es de vital importancia que los organismos del SES y las IES creen observatorios de derechos humanos y de la naturaleza o fortalezcan las unidades equivalentes que están en funcionamiento con un enfoque de derechos ampliado. Esta línea de acción es relevante para monitorear el desarrollo de la educación en derechos humanos y de la naturaleza, y para orientar las políticas públicas en educación superior, así como el desarrollo normativo de los organismos del SES con potestad reglamentaria.

HACIA EL DESARROLLO DE LA FORMACIÓN EN LITIGIO ESTRUCTURAL PARA LA DEFENSA DE LOS DERECHOS HUMANOS Y DE LA NATURALEZA

LÍNEAS DE ACCIÓN PARA EL TERCER NIVEL DE GRADO

Creación de clínicas de derechos humanos y de la naturaleza e implementación del modelo de enseñanza clínica o el fortalecimiento de las unidades existentes

Por las consideraciones expuestas en el primer capítulo y la pertinencia de la formación en litigio estructural con enfoque de derechos humanos y de la naturaleza desde el tercer nivel de grado, una alternativa con alta posibilidad de incidencia es la creación de clínicas de derechos humanos y de la naturaleza, articuladas a la implementación del modelo de enseñanza clínica de estos derechos (formación en litigio estructural con contenidos teóricos y prácticos), o a su vez el fortalecimiento de las existentes, para que las acciones articuladas desde estos espacios incorporen el enfoque de los derechos de la naturaleza. Al respecto, Gina Benavides sostiene lo siguiente:

La formación en litigio estructural se visibilizó en posgrado. Sin embargo, se advierte que este tipo de formación debería ser impulsada desde el nivel de grado para interiorizar la visión de cómo promover litigios estructurales y no solo casos individuales. La articulación puede darse teóricamente en las asignaturas procedimentales y fortalecida con la práctica que realizan los estudiantes en las clínicas jurídicas de derechos humanos con un enfoque de derechos holístico.¹⁹³

193 Gina Benavides, entrevistada por la autora, 8 de noviembre de 2022.

Los aportes de este tipo de educación en la formación de las y los estudiantes, así como el cumplimiento de la función social por parte de las universidades, son incuestionables. A continuación, un extracto de la experiencia compartida por el abogado Juan Pablo Albán sobre los aportes de la enseñanza clínica en derechos humanos y la formación en litigio estructural en la carrera de Derecho ofertada por la USFQ:

Las y los estudiantes adquieren experiencia asociada a la profesión desde el proceso formativo. Bajo la supervisión de los docentes clínicos, los estudiantes entrevistan a las personas que acuden a la clínica jurídica, elaboran demandas, contestaciones, etc. Además, comprenden que el derecho no opera en abstracto y que este es una herramienta de transformación social. En este escenario se aproximan a la realidad del ejercicio profesional en el campo de los derechos humanos desde el proceso formativo y alcanzan mayor confianza y seguridad para el ejercicio profesional.¹⁹⁴

El diseño de una clínica en derechos humanos o de la naturaleza supera el objeto de la investigación. Sin embargo, considerando que hay IES con interés en crear estos espacios, se resalta que Beatriz Londoño, en el libro *Educación legal clínica y litigio estratégico en Iberoamérica*, desarrolla ampliamente el marco conceptual y metodológico del litigio de interés público, su articulación con la enseñanza clínica y, además, dedica un acápite completo a la orientación sobre el diseño de una clínica para estos fines.

Sin perjuicio de lo indicado, cabe señalar que apostar por un modelo clínico de la enseñanza de los derechos humanos y de la naturaleza es y será uno de los grandes desafíos de la universidad pública, no solo por los recursos que demanda su sostenimiento (este problema también lo enfrentan las universidades particulares que tienen implementado el modelo), sino porque en la práctica sería imposible de realizar, debido a la cantidad de estudiantes y el equipo de docentes clínicos que se requeriría para supervisar las actividades que se desarrollan a través de estos espacios. A continuación, un extracto de lo manifestado por el abogado Juan Pablo Albán sobre esta temática:

Uno de los problemas que enfrentan las clínicas de derechos humanos es el financiamiento porque, en la práctica, a diferencia de otras clínicas desde las que se generan ingresos para las universidades, estas representan un

194 Juan Pablo Albán, entrevistado por la autora, 11 de noviembre de 2022.

gasto. Este problema va de la mano con la sostenibilidad de la clínica en el tiempo, porque los procesos de litigio estructural a nivel internacional representan una litigación compleja, entre otros factores, debido a que los procesos son largos. Otro problema que se identifica es que para supervisar las actividades que van desarrollando las y los estudiantes en la clínica jurídica se requiere de personal académico experto en la materia a tiempo completo. Para las universidades públicas implementar esta metodología es un reto debido a la cantidad de estudiantes.¹⁹⁵

Frente a esta realidad y en procura de la construcción de una verdadera ecología de saberes desde la interculturalidad que aporte de forma significativa a los procesos de defensa de los derechos de la naturaleza de forma individual o articulada con los derechos humanos, se plantean a continuación otras líneas de acción para promover el desarrollo de la formación en litigio estructural con enfoque de derechos.

Espacio curricular propio articulando las contribuciones de la formación en litigio estructural, los enfoques generales de derechos humanos y de la naturaleza

En el acápite anterior se evidenció que la implementación del modelo de la enseñanza clínica de los derechos humanos y de la naturaleza es difícil de alcanzar en universidades que cuentan con un gran número de estudiantes. Para superar este desafío se identifica como otra alternativa la creación de asignaturas con un espacio curricular propio para el desarrollo de los contenidos teóricos de la formación en litigio estructural con los enfoques generales de los derechos humanos y de la naturaleza, y enfoques complementarios como el ético.

En este proceso es importante considerar lo manifestado por Gina Benavides, «lo clave en la formación en litigio estructural es ubicar como eje la noción de que este litigio debe responder a problemas estructurales de la sociedad y contribuir a cambios específicos».¹⁹⁶ Esta distinción es fundamental porque la característica esencial de la formación en litigio estructural es la comprensión de que el derecho es una herramienta de transformación social.

195 *Ibíd.*

196 Gina Benavides, entrevistada por la autora, 8 de noviembre de 2022.

Para la construcción de los *syllabus* de las asignaturas con una perspectiva crítica, intercultural e interdisciplinaria, además de los autores citados en la presente investigación, se sugieren los siguientes autores que desarrollan la fundamentación de los derechos de la naturaleza desde la línea ética del ecologismo profundo: Aldo Leopold, *A Sand County Almanac*; Arne Naess, *Deep Ecology*; Thomas Berry, *Earth Jurisprudence*; Vandana Shiva, *The Earth Democracy*; Christopher Stone, *Should Trees Have Standing? Towards Legal Rights for Natural Objects*; Cormac Cullinan, *The Wild Law*; Ramiro Ávila Santamaría, *La utopía del oprimido*.¹⁹⁷ Para Rodríguez y Morales, estos autores «promueven la necesidad de transitar de un derecho kantiano —el ser humano como único titular de derechos— a un derecho más incluyente y solidario que reconozca a la naturaleza (de la cual el ser humano forma parte) como legítima detentora de derechos a la protección, la preservación, el mantenimiento y la restauración».¹⁹⁸

Como principales exponentes de la protección de la naturaleza desde la perspectiva de la justicia intercultural se sugiere a los siguientes autores: Silvina Ramírez, *Derechos de los pueblos indígenas y derechos de la naturaleza: Encuentros y desencuentros*; Liselotte Viaene y Nimla Rahilal, *Pueblos indígenas y justicia transicional: Reflexiones antropológicas*; Mario Melo, *De Montecristi a Cochabamba: Los derechos de la madre tierra en debate: Los derechos de la naturaleza y la naturaleza de sus derechos*; Cletus Gregor Barié, *Nuevas narrativas constitucionales en Bolivia y Ecuador: El buen vivir y los derechos de la naturaleza*; Raúl Fernández Llasag, *Derechos de la naturaleza: Una mirada desde la filosofía andina y la Constitución*.¹⁹⁹ Adriana Rodríguez, *Los derechos de la naturaleza en perspectiva intercultural: Los desafíos de una justicia ecológica decolonial*.

Adicionalmente, para lograr un acercamiento desde la interdisciplinariedad, se sugiere a los siguientes autores: Frank Wilczek, *El mundo como obra de arte: En busca del diseño profundo de la naturaleza*; Fritjof Capra, *The Tao of Physics: An Exploration of the Parallels Between; Modern Physics and Eastern Mysticism*; Peter Singer, *Animal Liberation: The Definitive*

197 Rodríguez y Morales, *Los derechos de la naturaleza desde una perspectiva intercultural en las Altas Cortes de Ecuador, la India y Colombia*, 22.

198 *Ibíd.*

199 *Ibíd.*, 22-3.

Classic of the Animal Movement; Frei Betto, *La obra del artista: Una visión holística del universo*; Thomas Berry, *The Great Work: Our Way Into The Future*; Ernesto Cardenal, *Versos del pluriverso: Canto cósmico*,²⁰⁰ Carl Sagan y Ann Druyan, *Sombras de antepasados olvidados*.

Sin perjuicio de lo indicado, para evitar caer en un formalismo jurídico, es importante que en el proceso de construcción de los conocimientos se apueste por metodologías que fortalezcan la interculturalidad, como las visitas de campo o la invitación y participación de sabios/as ancestrales, miembros de movimientos sociales biocéntricos o ecocéntricos, defensores/as de los derechos humanos y de la naturaleza, entre otras posibles alternativas.

Por último, se enfatiza que la incorporación de asignaturas con espacios curriculares propios visibilizaría la formación en litigio estructural y sus enfoques, y además facilitaría el monitoreo correspondiente sobre su evolución. Sin embargo, no se desconoce que la transversalización de los enfoques en derechos humanos y de la naturaleza y las contribuciones de la formación en litigio estructural en asignaturas clave es un aspecto fundamental para fortalecer la concepción de que el derecho es una herramienta para el cambio y la transformación social.

Transversalización de los enfoques generales de derechos humanos y de la naturaleza y las contribuciones de la formación en litigio estructural en asignaturas clave

Esta línea de acción implica la transversalización de las contribuciones de la formación en litigio y los enfoques generales de derechos humanos y de la naturaleza en asignaturas clave. Para desarrollar esta línea de acción es necesario articular los conocimientos de la disciplina con las contribuciones del litigio estructural y los contenidos mínimos de derechos humanos o de la naturaleza relacionados con la disciplina. Cabe señalar que el INIGED de la UCE lidera un proceso importante para alcanzar la transversalización de los enfoques de los derechos humanos y de la naturaleza en todas las carreras y programas de la universidad. Con fines ilustrativos, se desarrolla a continuación una síntesis de la experiencia compartida por Cristhian Paula:

200 Cullinan, *Derecho salvaje*, 9.

La UCE impulsa la enseñanza en derechos humanos y de la naturaleza dentro del Plan de Igualdad. La construcción del referido plan estuvo a cargo del INIGED. Para su elaboración, se aplicó la metodología de construcción de una política pública. En este sentido, se realizó un diagnóstico documental y cualitativo en las cuatro actividades esenciales de la educación superior: academia, investigación, vínculo y convivencia. Dentro del eje academia se revisaron las mallas curriculares²⁰¹ para identificar asignaturas y contenidos mínimos que desarrollen los siete énfasis de la educación en derechos humanos desde la visión del instituto, esto es: los cinco enfoques de igualdad (género, discapacidad, interculturalidad, movilidad humana, interseccionalidad) y los enfoques generales de derechos humanos y de la naturaleza. Con base en los hallazgos de este y los demás ejes se elaboró un informe de diagnóstico, en el que se contempló, entre otros aspectos, la obligación que tiene la universidad para educar con enfoque de derechos, equidad de género, construir una cultura de paz, prevenir la violencia, etc. Posteriormente, se diseñó un gran objetivo general que es la transversalización y ocho objetivos específicos para su incorporación en la academia, investigación, comunicación, capacitación de los docentes, medidas de acción afirmativa, entre otras.²⁰²

Dentro del proyecto de plan que se encuentra en proceso de construcción en la UCE no se consideraron las contribuciones de la formación en litigio estructural debido a que el objetivo principal del trabajo realizado desde el INIGED es la transversalización de los enfoques de derechos humanos y de la naturaleza en todas las carreras y programas de la universidad, y porque el modelo de enseñanza de los derechos humanos y de la naturaleza que se realiza en la carrera de Derecho de esta universidad no corresponde al modelo de enseñanza clínica. Sin embargo, en este acápite se visibiliza la experiencia de la UCE, ya que puede resultar clave para otras IES que opten por impulsar y desarrollar el proceso de transversalización de los enfoques.

En este sentido se destaca que, desde la perspectiva de Paula, el proceso de transversalización de los enfoques de derechos humanos y de la naturaleza en todas las carreras y programas plantea un profundo y complejo cuestionamiento sobre el impacto que tiene en la práctica

201 Dado el tamaño de la UCE, el proceso de revisión de las mallas curriculares duró aproximadamente dos años y medio.

202 Paula, entrevistado por la autora.

el ejercicio de cualquier profesión para el ejercicio de derechos. Para la universidad, esta perspectiva representa un cambio de paradigma que involucra la comprensión de que la disciplina es un mecanismo de garantía de derechos.²⁰³ Esta reflexión fortalece la propuesta de la formación para la defensa de los derechos humanos y de la naturaleza porque efectivamente, como indica Paula, las personas que acceden a la educación superior, con el ejercicio de su profesión, van a ser el primer puente para el ejercicio de derechos de otros seres humanos y no humanos.²⁰⁴

Promoción de talleres, congresos foros u otros espacios interdisciplinarios sobre problemas específicos e incorporación de contenidos en otras carreras estratégicas

Con esta línea de acción se propone crear espacios interdisciplinarios para que participen estudiantes y docentes de carreras estratégicas para la formación en litigio estructural con enfoque de derechos humanos y de la naturaleza: derecho, psicología, sociología, trabajo social, antropología, ingeniería en gestión ambiental, biología, geología, salud, entre otras. Esta línea de acción es clave para la visibilización y el fortalecimiento de la naturaleza interdisciplinaria de la formación en litigio estructural con enfoque de derechos humanos y de la naturaleza y para la incorporación de estos contenidos en otras carreras vía espacio curricular propio o mediante la transversalización.

LÍNEAS DE ACCIÓN PARA EL CUARTO NIVEL O POSGRADO

En el capítulo anterior se pudo evidenciar que la educación en derechos humanos y de la naturaleza a través de programas específicos de posgrado en el campo del derecho es mínima. Para superar este desafío se identifica como línea de acción el incremento de la oferta académica de programas en derechos humanos y de la naturaleza. Adicionalmente, para promover el desarrollo de la formación en litigio estructural para la defensa de los derechos humanos y de la naturaleza en el cuarto nivel se identifican las siguientes líneas de acción: incorporación de menciones explícitas y transversalización de los enfoques generales de derechos

203 Paula, entrevistado por la autora.

204 *Ibíd.*

humanos y de la naturaleza y las contribuciones de la formación en litigio estructural en asignaturas clave u otorgamiento de espacios curriculares propios para desarrollar estos contenidos.

Sin embargo, dada la experiencia del PADH desde sus inicios, y particularmente con relación a la oferta académica de la Maestría Profesional en Derechos Humanos y Exigibilidad Estratégica mención en Litigio Estructural, cabe destacar que las líneas de acción relacionadas con el incremento de la oferta académica y la incorporación de menciones explícitas debe estar acompañada de una política de becas, ya que los grupos poblacionales que demandan este tipo de programas pertenecen a grupos de escasos recursos económicos. A continuación un extracto de lo manifestado por Gina Benavides sobre esta situación:

Los primeros programas en derechos humanos que se ofertaron desde el PADH de la UASB-E fueron financiados por medio de becas con recursos provenientes de la Unión Europea, ya que se identificó que el sector de la población con interés en los programas era mayoritariamente de escasos recursos económicos. El proyecto de la Unión Europea duró hasta 2007 aproximadamente. Posteriormente, con la entrada en vigor de la Constitución de Montecristi, el PADH evidenció que la declaración del Ecuador como un Estado constitucional de derechos y justicia incidió coyunturalmente para la enseñanza en derechos humanos en tres aspectos principales: la posición institucional de valorar la formación en derechos humanos, el interés de la sociedad civil, principalmente servidores públicos de formarse en derechos humanos, y la potenciación de la formación especializada de servidores públicos, jueces, fiscales, defensores públicos y del pueblo, en los alcances, repercusiones e importancia del litigio estructural. Debido a la alta demanda de este actor clave para la defensa de los derechos humanos y que este sector de la población contaba con los recursos económicos para cubrir el valor de la matrícula y los aranceles de los programas, ya no fue necesario otorgar becas. Sin embargo, el contexto actual ha cambiado, por lo que no se debe descartar la posibilidad del otorgamiento de becas.²⁰⁵

En este sentido, como corolario del capítulo, se concluye que la valorización de la educación en derechos humanos y de la naturaleza es un aspecto clave para promover el desarrollo de la formación en litigio estructural para la defensa de los derechos humanos y de la naturaleza no

205 *Ibíd.*

solo en la carrera de Derecho o los programas en Derechos Humanos y de la Naturaleza, sino en otras carreras y programas que puedan considerarse como estratégicos. Con este propósito, es importante que, desde los organismos del SES, se promueva una cultura en derechos humanos y de la naturaleza y que las IES, como indicó Paula, comprendan que con la oferta académica no solo se forma a una persona para una actividad laboral. Este cambio de paradigma implica la comprensión que la disciplina es un mecanismo de garantía de derechos humanos y de la naturaleza. Este es el gran reto de los organismos del SES y de las IES si queremos tomarnos en serio la educación en y para los derechos humanos y de la naturaleza.

CONCLUSIONES

El pensamiento promotor que dio origen a la presente investigación se asocia más a la curiosidad que a un dominio sobre la comprensión de los derechos de la naturaleza y su relación con los derechos humanos. En este escenario, con una serie de interrogantes y la intención de profundizar en la lógica de esta relación, inicié mi viaje epistémico y ahora los resultados de mi búsqueda introspectiva e investigativa se materializan con este trabajo.

Desde mi experiencia, el camino individual para comprender los derechos de la naturaleza y transitar desde el antropocentrismo al biocentrismo y ecocentrismo, con un sentido profundo, transformador y crítico, puede resultar largo y complejo porque, antes de cruzar la línea abismal, los derechos de la naturaleza representan más cuestionamientos que respuestas. Después, son la puerta de entrada a otros mundos posibles como lo auguraban Esperanza Martínez y Alberto Acosta.²⁰⁶

Por esta razón, estoy convencida de que la universidad es uno de los espacios más idóneos para realizar el viaje epistémico al que he hecho referencia, construir una verdadera ecología de saberes, superar el racionalismo científico, emanciparnos de la colonialidad del saber, el

206 Esperanza Martínez y Alberto Acosta, «Los derechos de la naturaleza como puerta de entrada a otro mundo posible», *Revista Direito & Práxis*, n.º 8 (2017), doi:10.1590/2179-8966/2017/31220.

poder y la naturaleza, hacer de la interculturalidad un ejercicio práctico, comprender que la defensa de los derechos de la naturaleza no es una responsabilidad exclusiva de los movimientos sociales biocéntricos y ecocéntricos y que su defensa *per se* es una causa justa y deviene del valor intrínseco de la naturaleza. Estos elementos, en suma, potencian la justificación y pertinencia de la formación en litigio estructural para la defensa de los derechos humanos y de la naturaleza.

Debo mencionar que, en gran medida, la conclusión de este trabajo se debe a los últimos aportes de la doctrina de los derechos de la naturaleza, que aborda cuestiones complejas como la línea de fundamentación de estos derechos desde la perspectiva intercultural, la complementariedad entre los derechos humanos y de la naturaleza desde una perspectiva holística y sistémica y también gracias a las contribuciones de las autoridades entrevistadas.

Actualmente, la doctrina de los derechos de la naturaleza nos permite acercarnos a la comprensión de estos derechos y al proyecto utópico al que apuntan, desde las dos principales líneas de fundamentación: ecologismo profundo e interculturalidad, y del diálogo que se puede entablar con las líneas más críticas del derecho ambiental que defienden la doble personalidad del derecho humano al ambiente sano.

Estas fuentes nutren la presente investigación, por lo que se deja la referencia de los autores principales con la aspiración de que sirvan como referentes para la construcción de *syllabus*. Sin embargo, la gran puerta de entrada para alcanzar los objetivos planteados y dar respuesta a la pregunta de investigación fue el abordaje de los derechos humanos y los derechos de la naturaleza a partir de sus definiciones y fundamentaciones, con la intención de observarlos como constructos sociales, históricos y culturales.

De esta manera, a través de los tres capítulos que conforman la investigación, se fue tejiendo la noción de complementariedad entre estos derechos y los de la naturaleza sin desconocer las diferencias conceptuales de su fundamentación, el alcance conceptual del litigio estructural, la formación y enfoques para la defensa de los derechos humanos o de la naturaleza, el diagnóstico de la organización curricular de la formación en las carreras de Derecho y los programas en Derechos Humanos y de la Naturaleza, para decantar en una propuesta de líneas de acción que promuevan la valorización de la educación en y para los derechos

de la naturaleza y, finalmente, el desarrollo de la formación en litigio estructural con enfoque de derechos.

La noción sobre los enfoques de la formación se fue fortaleciendo y nutriendo con los aportes y las perspectivas de las autoridades que fueron entrevistadas. En este momento ya es posible llegar a una primera conclusión consolidada: los enfoques que debería tener la formación en litigio estructural para la defensa de los derechos humanos y de la naturaleza son los enfoques generales de derechos humanos y de la naturaleza.

A este enfoque, en términos generales, podríamos denominarlo *enfoque de derechos*, con un sentido ampliado. Esta percepción responde a una mirada holística y se sustenta en el principio de interdependencia de los derechos, pero también en los principios de interrelacionalidad y complementariedad del *sumak kawsay*. Además, de estos enfoques generales, se sostiene que dicha formación debe construirse con los siguientes enfoques complementarios: interculturalidad, interdisciplinariedad y ética.

Cabe añadir que los objetivos propuestos para cada capítulo se cumplieron satisfactoriamente. A continuación, las principales conclusiones a las que se llegó por capítulo. En el primer capítulo se concluyó que los derechos humanos y los derechos de la naturaleza se complementan desde un enfoque ecosistémico, holístico o integrador y los aportes de los enfoques intercultural e interdisciplinario. Esta complementariedad es más palpable en la realidad cuando se producen afectaciones ecosistémicas y se vulneran los derechos humanos y de la naturaleza. Por otra parte, se evidenció que el marco de protección nacional e internacional del derecho a la educación, el derecho a la educación en derechos humanos y de la naturaleza constituye el marco de protección que ampara la formación en litigio estructural para la defensa de los derechos humanos y de la naturaleza.

Sobre el litigio estructural y la formación en litigio estructural en derechos humanos se determinó que estos nacieron frente a la necesidad de dar respuesta a los desafíos que representaba la exigibilidad de los DESC, articulados a la enseñanza clínica de los derechos humanos, y se concluyó que este tipo de enseñanza es un modelo pedagógico innovador y la expresión más evidente de una educación en derechos humanos emancipadora.

Además, en clave derechos de la naturaleza, se estableció que cuando aludimos al litigio o la formación para la defensa de los derechos humanos y de la naturaleza aludimos a un litigio y a una formación intercultural. Sobre los enfoques, se enfatiza que en toda la investigación se desarrollaron contenidos teóricos y normativos que justifican la ampliación del enfoque clásico basado únicamente en los derechos humanos.

En el segundo capítulo se presentaron datos inéditos sobre los antecedentes de la formación en litigio estructural y su organización curricular. Los datos obtenidos del diagnóstico permitieron concluir que la formación en litigio estructural no cuenta con espacios curriculares propios en las carreras de Derecho ni en los programas de derechos humanos. Únicamente la Maestría en Derechos de la Naturaleza y Justicia Intercultural cuenta con una asignatura con denominación explícita.

La formación en litigio estructural en las carreras de Derecho se configura con la implementación del modelo clínico de enseñanza de los derechos humanos. En Ecuador, los antecedentes de su implementación se remontan al año 1999 con la creación de la primera clínica de derechos humanos en la PUCE. En el cuarto nivel, la formación se visibilizó en el año 2014 con la Maestría en Derechos Humanos y Exigibilidad Estratégica, con mención en Litigio Estructural que fue ofertada por la UASB-E. Adicionalmente, en su expresión más reciente, se pudo evidenciar que la formación en litigio estratégico con un enfoque intercultural articulada a los movimientos sociales se encuentra contenida dentro de la malla curricular de la Maestría de Derechos de la Naturaleza y Justicia Intercultural ofertada por la UASB-E desde el año 2020.

Sin embargo, los datos obtenidos mediante las entrevistas realizadas a las autoridades académicas de la USFQ, PUCE y UASB-E permiten concluir que en estas universidades la organización de la formación y enfoques se ha ido adecuando para superar los desafíos y las necesidades que han ido identificando. Los contenidos teóricos de la formación en litigio estructural, en las universidades mencionadas, actualmente se desarrollan dentro de asignaturas con denominaciones no explícitas. En las carreras de Derecho de la USFQ y la PUCE, el componente teórico se complementa con el componente práctico en las clínicas de derechos humanos y el Centro de Derechos Humanos, respectivamente. Desde

estos espacios se promueven litigios estructurales en escenarios reales y los estudiantes participan activamente con la supervisión del personal académico clínico. Los hallazgos denotan que no existe un consenso sobre los enfoques actuales de la formación en litigio estructural, ni sobre su organización. En este sentido, otro aspecto para destacar es que la formación en litigio estratégico o estructural no es específica, pues se halla inscrita en asignaturas más amplias o prácticas de clínica.

Como hallazgos secundarios en las carreras de Derecho se evidenció que los derechos de la naturaleza han logrado permear el currículo de la carrera de Derecho de forma autónoma y articulada con los derechos humanos (asignatura opcional) y con el derecho ambiental. Sin embargo, la tendencia predominante sigue siendo la organización de asignaturas en Derechos Humanos y Derecho Ambiental con espacio curricular propio. Por otra parte, en el cuarto nivel se evidenció que la oferta académica en derechos humanos y de la naturaleza es mínima.

En el tercer capítulo se potenció la visibilización de las voces de las autoridades cuyas universidades tienen experiencia en la formación en litigio estructural y en el proceso de transversalización de enfoques. Cabe destacar que las líneas de acción para promover el desarrollo de la formación en litigio estructural se construyeron mayoritariamente con los aportes de las autoridades entrevistadas a fin de que estas respondan a necesidades reales y puedan servir de guía y orientación para las IES. Además, se incluyeron aportes propios.

Como conclusión general, cabe señalar que la valorización de la educación en derechos humanos y de la naturaleza es un aspecto clave para promover el desarrollo de la formación en litigio estructural para la defensa de los derechos humanos y de la naturaleza no solo en la carrera de Derecho o los programas en Derechos Humanos y de la Naturaleza, sino en otras carreras y programas que puedan considerarse como estratégicos.

Con este propósito es importante que, desde los organismos del SES, se promueva una cultura en derechos humanos y de la naturaleza y que las IES comprendan que con la oferta académica no solo se forma a una persona para una actividad laboral. Este cambio de paradigma implica la comprensión de que la disciplina es un mecanismo de garantía de derechos humanos y de la naturaleza, como indicaba Paula. Este es el gran reto de los organismos del SES y de las IES si queremos tomar

en serio la educación en y para los derechos humanos y de la naturaleza y promover la formación en litigio estructural para la defensa de los derechos humanos y de la naturaleza.

De esta manera se dio contestación a la pregunta de investigación y alcanzar satisfactoriamente los objetivos trazados. Sin perjuicio de lo indicado, se destaca que esta investigación se enfrentó a múltiples desafíos. Varios de ellos fueron superados a través de las entrevistas realizadas y otros se configuran como limitaciones debido al alcance de la investigación, ya que esta se enmarca parcialmente en la función sustantiva de docencia, las características de disponibilidad y adaptabilidad de la educación en derechos humanos y de la naturaleza y la formación en litigio estructural. Consecuentemente, el diagnóstico realizado no comprende el análisis del contenido u orientación de las asignaturas. Hasta la fecha no se ha identificado una investigación con ese nivel de análisis. Sin embargo, su relevancia es evidente. Por lo tanto, se espera que futuras investigaciones aborden en profundidad la función sustantiva de docencia o apunten a las otras funciones sustantivas de la educación superior como la de investigación y vinculación con la sociedad articuladas a las categorías antes mencionadas.

Finalmente, es preciso mencionar que los mecanismos que se identifican en la presente investigación pueden ser fortalecidos o promovidos, desde abajo, por la sociedad civil, los movimientos sociales biocéntricos o ecocéntricos u otros colectivos cuya agenda impulse la educación en y para los derechos humanos o de la naturaleza.

BIBLIOGRAFÍA

- Ávila Santamaría, Ramiro. *La utopía del oprimido: Los derechos de la pachamama (naturaleza) y el sumak kawsay (buen vivir) en el pensamiento crítico, el derecho y la literatura*. Ciudad de México: Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador (UASB-E) / Akal, 2019.
- . «Prólogo». En *Derecho salvaje: Un manifiesto por la justicia de la tierra*, Cormac Cullinan, 19-27. Quito: UASB-E / Huaponi Ediciones, 2019.
- . «Los derechos sociales y los derechos de la naturaleza: Hacia un necesario y urgente cambio de paradigma». 14 de noviembre de 2022. <https://www.uasb.edu.ec/wp-content/uploads/2021/04/Derechos-de-la-naturaleza-Ramiro-Avila-Santamaria.pdf>.
- Barcia, Sonia, Patricio Vargas y Sonia Plua. «Creación de un Observatorio de Derechos Humanos en la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí». *Revista Científica Sociedad & Tecnología*, n.º 1 (2022): 27-42.
- Bavikatte, Kabir Sanjay, y Tom Bennett. «Community Stewardship: The Foundation of Biocultural Rights», *Journal of Human Rights and Environment*, n.º 1 (2015): 7-29. doi:10.4337/jhre.2015.01.01.
- Boff, Leonardo. *La opción-Tierra: La solución para la tierra no cae del cielo*. Cantabria: Editorial Sal Terrae, 2008.
- Carvajal, Yesid. «La interdisciplinariedad: Desafío para la educación superior y la investigación». *Revista Luna Azul Universidad de Caldas*, n.º 31 (2010): 156-9. <https://www.redalyc.org/pdf/3217/321727233012.pdf>.
- Chargoy, René. «Ecología profunda: Reconexión con la naturaleza», *Universidad del Medio Ambiente*, 22 de marzo de 2017. <https://umamexico.com/ecologia-profunda-reconexion-la-naturaleza-2>.
- Chen, Cher Weixia, y Michael Gilmore. «Biocultural Rights: A New Paradigm for Protecting Cultural Resources of Indigenous Communities». *The International Indigenous Policy Journal*, n.º 6 (2015): 1-17. doi:10.18584/iipj.2015.6.3.3.
- Coalición Global HRE 2020. *Marco de indicadores sobre la educación en derechos humanos: Indicadores clave para monitorear y evaluar la implementación de la educación y la formación en derechos humanos*. HRE 2020: 2015.
- Cullinan, Cormac. *Derecho salvaje: Un manifiesto por la justicia de la tierra*. Quito: UASB-E / Huaponi Ediciones, 2019.
- Díaz, Eduardo, y Alcides Antúñez Sánchez. «El derecho alternativo en el pluralismo jurídico ecuatoriano». *Estudios Constitucionales*, n.º 1 (2018): 365-94. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-52002018000100365>.

- Flores Herrera, Joaquín. «Los derechos humanos en el contexto de la globalización: Tres precisiones conceptuales». Accedido el 15 de febrero de 2023. <https://www.ces.uc.pt/direitoXXI/comunic/HerreraFlores.pdf>.
- García, Daniel. «La educación que es un derecho». *El Diario de la Educación*. 1 de marzo de 2021. <https://eldiariodelaeducacion.com/2021/03/01/la-educacion-que-es-un-derecho>.
- Gallardo, Helio. *Política y transformación social: Discusión sobre derechos humanos*. Quito: Tierra Nueva, 2000.
- Grijalva, Agustín. «Derechos de la naturaleza y derechos humanos». *Revista Ecuador Debate*, n.º 116 (2022): 43-58. <https://www.uasb.edu.ec/wp-content/uploads/2023/05/Paper-252-Agustin-Grijalva.pdf>.
- Gudynas, Eduardo. «Postextractivismos en Ecuador: Indultar a la naturaleza». *Plan V*. 14 de julio de 2017. <http://gudynas.com/wp-content/uploads/GudynasPostExtractivismosEcuadorIndulto17F.pdf>.
- Herdoiza-Estévez, Magdalena. *Construyendo igualdad en la educación superior: Fundamentación y lineamientos para transversalizar los ejes de igualdad y ambiente*. Quito: Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT) / UNESCO, 2015.
- Londoño, Beatriz. *Educación legal clínica y litigio estratégico en Iberoamérica*. Bogotá: Editorial Universidad del Rosario, 2015.
- Marlasca, Antonio. «Fundamentación filosófica de los derechos humanos», *Revista Filosofía Universidad de Costa Rica*, n.º 90 (1998): 561-78. https://www.academia.edu/28413195/Fundamentacion_Filosofica_de_los_derechos_humanos.
- Martínez, Esperanza, y Alberto Acosta. «Los derechos de la naturaleza como puerta de entrada a otro mundo posible». *Revista Direito & Práxis*, n.º 8 (2017): 2917-61. doi:10.1590/2179-8966/2017/31220.
- Martínez, Olga. «Enfoques pedagógicos». Accedido el 20 de febrero de 2023. https://eduvirtual.cuc.edu.co/moodle/pluginfile.php/362689/mod_resource/content/1/PRESENTACION%20%20CATEGOR%C3%8DAS%20Y%20ENFOQUES%20PEDAGOGICOS%20OLGA%20MART%C3%8DNEZ.pdf.
- Mella, Pablo. «La interculturalidad en el giro decolonial». *Revista Internacional de Filosofía y Teoría Social, Utopía y Praxis Latinoamericana*, n.º 93 (2021): 242-54.
- Melo, Mario. «Derechos de la Pachamama: Un paradigma emergente frente a la crisis ambiental global». *Aportes Andinos*, n.º 27 (2010): 1-7.
- México Suprema Corte de la Justicia de la Nación. «Tala del manglar de la «laguna del carpintero» por construcción de parque ecológico». *Suprema Corte*

- de la *Justicia de la Nación*. 14 de noviembre de 2018. <https://www.scjn.gob.mx/derechos-humanos/sites/default/files/sentencias-emblematicas/resumen/2020-02/Resumen%20AR307-2016%20DGDH.pdf>.
- . «Amparo en Revisión 307/2016, Primera Sala, Min. Norma Lucía Piña Hernández, sentencia de 14 de noviembre de 2018, México», *Caso Laguna del Carpintero*. 14 de noviembre de 2018. https://www.scjn.gob.mx/sites/default/files/listas/documento_dos/2018-11/AR-307-2016-181107.pdf.
- Murcia, Diana Milena. *Reflexiones interdisciplinarias en torno a la educación para la paz: Recopilación de estándares internacionales de derechos humanos para la política de educación para la paz en Colombia*. Bogotá: Editorial Universidad del Bosque, 2017.
- Observatorio Regional de Planificación para el Desarrollo. «Plan de Creación de Oportunidades 2021-2025 de Ecuador». Accedido el 14 de agosto de 2020. <https://observatorioplanificacion.cepal.org/es/planes/plan-de-creacion-de-oportunidades-2021-2025-de-ecuador>.
- Ortega, Pedro. «Ética y educación: Una propuesta educativa». *Revista Virtual REDIPE*, n.º 8 (2018): 30-45.
- Pazos, Rina, y Jorge Fabara. «La carrera de derecho en Ecuador: Análisis de los planes de estudio en el año 2018». *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, n.º 2 (2018): 2-29. doi:10.5354/0719-5885.2018.51970.
- Peña, Mario. «Enfoque de derechos en el ámbito ambiental y ecologización de los derechos». *Universidad de Costa Rica*. Accedido el 1 de agosto de 2022. <https://derecho.ucr.ac.cr/Posgrado/derecho-ambiental/enfoque-de-derechos-en-el-ambito-ambiental-y-ecologizacion-de-los-derechos-humanos>.
- Political Database of the Americas. «Resultados Referéndum Revocatorio 2008». *Political Database of the Americas*. 28 de septiembre de 2008. <https://pdba.georgetown.edu/Elecdata/Ecuador/refconst08.html>.
- Puga, Mariela. «El litigio estructural». *Universidad de Palermo*. Accedido el 25 de febrero de 2023. https://www.palermo.edu/derecho/pdf/teoria-del-derecho/n2/TeoriaDerecho_Ano1_N2_03.pdf.
- Rodríguez, Adriana. «Los derechos de la naturaleza en perspectiva intercultural: los desafíos de una justicia ecológica decolonial». *Revista Ecuador Debate*, n.º 116 (2022): 75-84.
- Rodríguez, Adriana, y Viviana Morales. *Los derechos de la naturaleza desde una perspectiva intercultural en las Altas Cortes de Ecuador, la India y Colombia: Hacia la búsqueda de una justicia ecocéntrica*. Quito: UASB-E / Huaponi Ediciones, 2022.

- Rodríguez, César, y Diana Rodríguez. *Cortes y cambio social: Cómo la Corte Constitucional transformó el desplazamiento forzado en Colombia*. Bogotá: Centro de Estudios de Derecho, Justicia y Sociedad, 2010.
- Sader, Emir. «Hegemonía y contrahegemonía para otro mundo posible». En *Resistencias mundiales: De Seattle a Porto Alegre*, compilado por José Seoane y Emilio Taddei, 87-101. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2001.
- Salvioli, Fabián. «Educación en derechos humanos: Políticas públicas para democracias substanciales». Consultado el 3 de septiembre de 2022. http://www.dhnet.org.br/educar/1congresso/1_c2006_fabian_salvioli.pdf.
- Simon, Farith. *Introducción al estudio del derecho*. Quito: Editora Jurídica Cevallos, 2017.
- . «Los derechos de la naturaleza en la Constitución ecuatoriana del 2008: Alcance, fundamentos y relación con los derechos humanos». *Revista ESMAT*, n.º 17 (2019): 231-70.
- Sousa Santos, Boaventura de. *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Ediciones Trilce, 2010.
- Stutzin, Godofredo. «La doble personalidad del derecho ambiental». *Revista de Derecho, Política y Administración*, n.º 2 (1986): 37.
- Tomasevski, Katarina. «Contenido y vigencia del derecho a la educación». *Revista-IIDH*, n.º 36 (2008): 15-38. <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r06835-1.pdf>.
- Vega Gutiérrez, Ana María, coord. *Los derechos humanos en la educación superior: Enfoques pedagógicos innovadores a través del aprendizaje-servicio y del aprendizaje basado en las competencias*. Logroño: Universidad de la Rioja, 2017.
- Walsh, Catherine. «Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: Las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado». *Tabula Rasa*, n.º 9 (2008): 131-52. <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n9/n9a09.pdf>.
- Zaffaroni, Eugenio Raúl. *La pachamama y el humano*. Buenos Aires: Ediciones Madres Plaza de Mayo, 2011.

FUENTES JURÍDICAS

Instrumentos internacionales

- Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH). *Principios Interamericanos sobre Libertad Académica y Autonomía Universitaria*. CIDH-2021.
- Organización de Naciones Unidas (ONU) Asamblea General. *Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos*. 2 de noviembre de 2011. A /C.3/66/L.65.

- *Obligaciones de derechos humanos relacionados con el disfrute de un medio ambiente sin riesgos, limpio, saludable y sostenible*. 19 de junio de 2018. A/73/118.
- *Transformar nuestro mundo: La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. 21 de noviembre de 2015. A/RES/70/1.
- ONU Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. *Observación General n.º 13*. 8 de diciembre de 1999. E/C.12/1999/10. https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/ONU_Observaci%C3%B3n_General_13_Derecho_Educaci%C3%B3n_es.pdf.
- ONU Comunicados de Prensa. «Bachelet demanda medidas urgentes para hacer realidad el derecho humano a un medioambiente saludable tras reconocimiento por la Asamblea General de las Naciones Unidas». *OHCHR*. 10 de julio de 2022. <https://www.ohchr.org/es/press-releases/2022/07/bachelet-calls-urgent-action-realize-human-right-healthy-environment>.
- ONU Nota Informativa. «Asamblea General de las Naciones Unidas reconoce el derecho humano a un medio ambiente sano en línea con el Acuerdo de Escazú». *ONU*. 28 de julio de 2022. <https://www.cepal.org/es/notas/asamblea-general-naciones-unidas-reconoce-derecho-humano-un-medio-ambiente-sano-linea-acuerdo>.
- ONU Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (OHCHR). *Preguntas frecuentes sobre el enfoque de los derechos humanos en la cooperación para el desarrollo*. Nueva York-Ginebra: ONU, 2006.
- *Plan de Acción: Programa Mundial para la educación en derechos humanos: Primera Etapa*. Nueva York-Ginebra: UNESCO, 2006.
- *Plan de Acción: Programa Mundial para la educación en derechos humanos: Segunda Etapa*. Nueva York-Ginebra: UNESCO, 2012.
- *Indicadores de derechos humanos: Guía para la medición y aplicación*. Nueva York-Ginebra: ONU, 2012.
- ONU Secretaría General. *La aspiración más elevada: Llamamiento a la acción en favor de los derechos humanos*. Nueva York-Ginebra: ONU, 2020.
- UNESCO. «El derecho a la educación». *UNESCO*. Accedido el 31 de octubre de 2022. <https://es.unesco.org/themes/derecho-a-educacion>.

Constitución, leyes y actos administrativos nacionales

- Ecuador. *Constitución de la República del Ecuador*. Registro Oficial 449, 20 de octubre de 2008.
- Ecuador. *Ley Orgánica de Educación Superior*. Registro Oficial 298, Suplemento, 12 de octubre de 2010.

Ecuador Consejo de Educación Superior. *Oficio n.º CES-CES-2022-0557-CO*. 2 de septiembre de 2022.

—. *Lineamientos para atender solicitudes de aval institucional y uso de logo del Consejo de Educación Superior*. Resolución RPC-SE-11-No.031-2022. 1 de agosto de 2022.

—. *Plan de Desarrollo del Sistema de Educación Superior*. RPC-SE-14-No.039-2022. 5 de septiembre de 2022.

Ecuador Consejo Nacional de Planificación. *Plan Nacional de Desarrollo 2021-2025*. Registro Oficial Suplemento 544. 23 de septiembre de 2021.

Ecuador Corte Constitucional del Ecuador. «Sentencia». En *Revisión de Garantías Caso n.º 1149-19-JP/20*. 10 de noviembre de 2021.

Ecuador SENESCYT. *Guía para la igualdad y ambiente en la educación superior: Pasos para elaborar planes de transversalización de los ejes de igualdad y ambiente en la educación superior*. Quito: Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo / SENESCYT, 2017.

Sentencias internacionales

Observatorio del Principio 10. «Sentencia de la Suprema Corte de Justicia de la Nación de México (Amparo de Revisión núm. 307/2016)», 14 de noviembre de 2018. <https://observatoriop10.cepal.org/es/jurisprudencia/sentencia-la-suprema-corte-justicia-la-nacion-mexico-amparo-revision-num-3072016>.

—. «Sentencia de la Corte Constitucional Colombiana (T-622 de 2016)», 10 de noviembre de 2016. <https://observatoriop10.cepal.org/es/jurisprudencia/sentencia-la-corte-constitucional-colombia-t-622-2016>.



**UNIVERSIDAD ANDINA
SIMÓN BOLÍVAR**
Ecuador

La Universidad Andina Simón Bolívar (UASB) es una institución académica creada para afrontar los desafíos del siglo XXI. Como centro de excelencia, se dedica a la investigación, la enseñanza y la prestación de servicios para la transmisión de conocimientos científicos y tecnológicos. Es un centro académico abierto a la cooperación internacional. Tiene como eje fundamental de trabajo la reflexión sobre América Andina, su historia, su cultura, su desarrollo científico y tecnológico, su proceso de integración y el papel de la subregión en Sudamérica, América Latina y el mundo.

La UASB fue creada en 1985. Es una institución de la Comunidad Andina (CAN). Como tal, forma parte del Sistema Andino de Integración. Además de su carácter de centro académico autónomo, goza del estatus de organismo de derecho público internacional. Tiene sedes académicas en Sucre (Bolivia) y Quito (Ecuador).

La UASB se estableció en Ecuador en 1992. En ese año, suscribió con el Ministerio de Relaciones Exteriores, en representación del Gobierno de Ecuador, un convenio que ratifica su carácter de organismo académico internacional. En 1997, el Congreso de la República del Ecuador la incorporó mediante ley al sistema de educación superior de Ecuador. Es la primera universidad en el país que logró, desde 2010, una acreditación internacional de calidad y excelencia.

La Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador (UASB-E), realiza actividades de docencia, investigación y vinculación con la colectividad de alcance nacional e internacional, dirigidas a la Comunidad Andina, América Latina y otros espacios del mundo. Para ello, se organiza en las áreas académicas de Ambiente y Sustentabilidad, Comunicación, Derecho, Educación, Estudios Sociales y Globales, Gestión, Letras y Estudios Culturales, Historia y Salud. Tiene también programas, cátedras y centros especializados en relaciones internacionales, integración y comercio, estudios latinoamericanos, estudios sobre democracia, derechos humanos, migraciones, medicinas tradicionales, gestión pública, dirección de empresas, economía y finanzas, patrimonio cultural, estudios interculturales, indígenas y afroecuatorianos.

ÚLTIMOS TÍTULOS DE LA SERIE MAGÍSTER

375	Alex Panizo, <i>Migración y educación pública: Inclusión de estudiantes venezolanos en Ecuador</i>
376	Alejandro Rodas O., <i>Beneficios de la acupuntura y acuapuntura en la fase de cese del Tianguí</i>
377	Janneth Rangles, <i>Alteraciones de la energía del Espíritu-Shen: Estrés académico y proceso socioeconómico</i>
378	Jeanneth Albuja Echeverría, <i>Derechos humanos, mujeres y gestión de política pública local</i>
379	Vinicio Benalcázar, <i>Trazos en la mirada: El grafiti en la movilización popular de octubre de 2019</i>
380	Camilo Pinos Jaén, <i>Deconstrucción del habeas corpus en Ecuador: Análisis de su eficacia</i>
381	Dalisseth Rojas-Rendón, <i>Emigración venezolana ante la crisis humanitaria, política y social</i>
382	Daniel Pabón, <i>Estudio histórico y espacial del uso del suelo en la microcuenca del río Tabacay</i>
383	Alexandra Guerrón Montero, <i>Masculinidades y violencia de género</i>
384	Vanessa Bósquez Salas, <i>Envejecer con derechos: La participación social de los adultos mayores</i>
385	Hugo Navarro Villacís, <i>La selección y revisión de sentencias en Ecuador desde el derecho comparado</i>
386	Santiago Tarapués, <i>El COVID-19 en adultos mayores en Ecuador: Enfoque securitista y neohigienista</i>
387	Florencia Sobrero, <i>Femingas, una herramienta (de)construcción feminista: Tres experiencias en Quito</i>
388	Edwin Herrera Avellaneda, <i>«Aquí no somos así», primera generación de trabajadores floristas colombianos</i>
389	Alexandra Ledezma, <i>Formación en litigio estructural en Ecuador: Avances y desafíos</i>

En 2008, Ecuador dio un salto en el ámbito normativo al reconocer a la naturaleza como sujeto de derechos. Esto trajo una serie de desafíos para el derecho en general y, en particular, para los derechos humanos, especialmente para la categoría «defensa», cuando se producen afectaciones ecosistémicas. Esta investigación considera que la defensa jurídica de los derechos humanos y de la naturaleza en contextos de crisis exige una visión de litigio estructural con enfoque integrador, y que la tendencia de la formación de abogados y abogadas, y el mercado laboral se orienta más hacia la defensa de casos individuales. Por consiguiente, traslada el debate a la educación superior para promover el desarrollo de este tipo de litigios e identifica cómo se ha incorporado la formación en litigio estructural en los derechos humanos y de la naturaleza en las mallas curriculares de las carreras de Derecho y los programas de posgrado en Derechos Humanos y de la Naturaleza de Ecuador a junio de 2022.

Alexandra Ledezma (Guaranda, 1985) es abogada (2009) por la Universidad Central del Ecuador; especialista en Derechos Humanos (2015) y magíster en Derechos Humanos y Exigibilidad Estratégica con mención en Litigio Estructural (2023) por la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador. Es investigadora independiente y tiene experiencia en educación superior. Ha desempeñado varios cargos en el Consejo de Educación Superior. Actualmente es secretaria-abogada de la Comisión Permanente de Salud y de la Comisión Ocasional creada para elaborar el Plan para Prevenir y Erradicar la Violencia Basada en Género y Orientación Sexual en el Sistema de Educación Superior.



9789942641892

